

**О. А. Дубасенюк**

**ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА  
ОСВІТА: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ,  
ПРАКТИКА**

**Том 2.**

Житомир  
Вид-во ЖДУ імені Івана Франка  
2015

ББК 74.58  
УДК 378. 371  
Д 79

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
(протокол № 8 від 27 березня 2015 року)*

## **РЕЦЕНЗЕНТИ:**

**Ничкало Н.Г.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України;

**Сорочан Т.М.** доктор педагогічних наук, професор завідувач кафедри філософії освіти і освіти дорослих ДВНЗ (Університет менеджменту освіти) НАПН України;

**Герасимчук А.А.** доктор філософських наук, професор кафедри філософії Житомирського державного університету імені Івана Франка

**О.А. Дубасенюк**  
Д 79

Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. – Т. 2. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. – 376 с.

**ISBN**

У монографії проаналізовано загальні тенденції розвитку системи вищої освіти в Україні, розглянуто основні положення теорії вдосконалення професійної виховної діяльності, розкрито зміст, основні напрями професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Адресується викладачам, студентам вищих навчальних педагогічних закладів, магістрантам, аспірантам, різним категоріям наукових та педагогічних працівників.

**УДК 378. 371**  
**ББК 11.122**

**ISBN**

© Дубасенюк О.А., 2016

# ЗМІСТ

<b>РОЗДІЛ III. ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА .....</b>	<b>6</b>
3.1. Удосконалення виховної діяльності педагога – нагальна потреба часу .....	6
3.2. Основні поняття теорії вдосконалення професійної виховної діяльності .....	11
3.2.1. Категоріальний аналіз поняття "виховання" .....	11
3.2.2. Визначення понять "виховна діяльність", "професіоналізм виховної діяльності" .....	24
3.3.3. Визначення поняття "педагогічне вміння з виховної роботи з учнями" .....	34
3.3.4. Аналіз понять "виховна ситуація", "виховна задача" .....	42
3.3. Основні типи виховних задач.....	49
3.3.1. Професійне мислення вчителя як продуктивний ресурс навчально-виховного процесу .....	49
3.3.2. Одиничне і типове в процесі аналізу педагогічних ситуацій .....	60
3.3.3. Типологія виховних задач .....	64
3.4. Сутність та особливості виховної діяльності педагогів у роботі з учнівською молоддю .....	81
3.4.1. Моделювання педагогічної системи "педагог – учнівська група" .....	81
3.4.2. Критерії оцінки професійної майстерності педагога-вихователя в роботі з учнівською молоддю.....	85
3.4.3. Порівняльний аналіз виховної діяльності педагогів з різним рівнем професійної майстерності.....	93
3.5. Моделювання структури педагогічних умінь з виховної роботи з учнями.....	112

3.5.1. Виявлення проекту структури педагогічних умінь з виховної роботи з учнями.....	112
3.5.2. Структурний аналіз діяльності педагогів-вихователів.....	121
3.5.3. Дослідження факторної структури процесу оволодіння професійною майстерністю педагогами у сфері виховної роботи з учнівської молоддю.....	134
3.5.4. Закономірності професійної виховної діяльності педагога загальноосвітнього закладу.....	142
<i>Висновки до III розділу</i> .....	153
<b>ДОДАТКИ</b> .....	158
<b>РОЗДІЛ IV. ЗМІСТ, ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ..</b>	166
4.1. Стан проблеми підготовки вчителя-вихователя в теорії та практиці роботи вищого педагогічного навчального закладу .....	166
4.2. Роль педагогічних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя.....	174
4.3. Розробка дидактичної системи підготовки майбутніх учителів до виховної роботи за технологічним підходом .....	200
4.4. Технологія контекстового навчання у процесі викладання педагогічних дисциплін.....	209
4.5. Теоретичні і методичні основи розвитку сучасних педагогічних субдисциплін .....	226
4.5.1. Концептуальні засади викладання дисципліни "Методологія і методи науково-педагогічного дослідження" .....	226
4.5.2. Особливості викладання дисципліни "Методика викладання педагогіки" .....	247
4.5.3. Спецкурс з андрагогіки як засіб підвищення професійної компетентності майбутніх магістрів .....	261

4.6. Методи професійної підготовки майбутнього вчителя до виховної діяльності .....	274
4.7. Динаміка розвитку професійно-педагогічної спрямованості майбутніх педагогів .....	283
4.8. Аналіз рівня сформованості виховних умінь за наслідками педагогічного експерименту .....	292
4.9. Формування професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей .....	298
4.10. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до розвитку креативності обдарованих дітей.....	309
4.11. Самоосвітня діяльність майбутніх учителів.....	325
4.12. Розвиток методологічної культури молодого дослідника у процесі його наукового становлення .....	333
<i>Висновки до IV розділу</i> .....	341
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b> .....	351
<i>Про автора</i> .....	374

## **РОЗДІЛ III. ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА**

---

### **3.1. УДОСКОНАЛЕННЯ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА – НАГАЛЬНА ПОТРЕБА ЧАСУ**

В умовах оновлення і вдосконалення системи освіти все гостріше відчувається суперечність між сучасними вимогами у сфері виховання молодого покоління, яке є недостатньо підготовлене для життя у нових умовах та готовністю педагогів до роботи в цій сфері. Складні соціально-економічні процеси що відбуваються в суспільстві відбилися, перш за все, на молоді, її поглядах, установках, відносинах, переконаннях. Недооцінка ролі виховання особистості, зневага до наукового знання в організації виховного процесу вже привела до серйозних прорахунків, до втрати навчальними закладами, педагогами впливу на значну частину молодих людей. Останнє обумовлене виникненням негативних явищ у молодіжному середовищі. Багаторічне відчуження людини від духовної культури, національного коріння призвело до кризи суспільної свідомості, зростання злочинності, насильства, відкритої пропаганди розбещеності і хибних зразків культури. Поширюються такі явища як прагматизм, зростання індивідуалізму, безвідповідальність, пасивність, негативізм, байдужість, жорстокість, руйнування ідеалів, що склалися протягом останніх десятиліть. Відбувається девальвація цінностей, пов'язаних із служінням суспільству, державі, зниження довіри і поваги до старшого покоління, переорієнтація на особистісне благополуччя тощо<sup>1</sup>.

Все частіше у навчальних закладах спостерігаємо посередній рівень прояву професіоналізму педагогів у сфері виховання. Частина педагогів не володіє знаннями у виховній сфері та вміннями професійно вирішувати виховні задачі в педагогічному процесі. Більшість молодіжних проблем вирішуються малоефективними, застарілими засобами, які не приводять до позитивних результатів.

Про глибокі якісні зміни, що відбуваються в молодіжному середовищі, свідчать дослідження Ю.П. Азарова, О.О. Бодальова,

---

<sup>1</sup> Духовна культура особистості: навч. посібник: Вид 2-ге допов. / Д.Б. Чернілевський, О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк та ін. / за ред. Д.В. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, 2010. – 460 с. – С. 21.

І.Д. Беґа, А.М. Бойко, А.Б. Боссарт, Г.П. Васяновича, Р.Г. Гурової, І.Д. Демакової, І.А. Зязюна, І.С. Кона, В.Г. Кременя, С.Г. Карпенчук, В.Т. Лісовського, Т.Н. Мальковської, А.В. Мудрика, Д.В. Чернілевського, Ю.П. Щекочихіна, та інших.

Водночас у сучасних умовах виховний процес у закладах України характеризується спрямованістю на формування вільної, всебічно розвиненої особистості, на його індивідуальний розвиток; посилення українського національного компоненту у виховній роботі: розширення вивчення національної історії, культури, географії України (В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук); лібералізація громадської думки учнівської молоді, демократизація управління школами у формі шкільних рад, відмова від ідеологізації та політизації виховної роботи<sup>2</sup>.

Категорія учнівської молоді, представляє для дослідників великий науковий інтерес, оскільки відображає особливий соціальний феномен, обумовлений соціальною ситуацією розвитку молодих людей. Саме у ці роки формується світогляд, відбувається зростання пізнавального інтересу до найбільш загальних принципів всесвіту, законів природи і людського буття. Одночасно осмислюються життєві плани, професійні інтереси самовизначення. Не зважаючи на виражене у молодих людей прагнення до самостійності, юнацтво потребує допомоги старшого покоління, передачі їй накопичених знань і життєвого досвіду. Однак підтримати молодь в особистісному та професійному становленні можуть лише професійно підготовлені педагоги у сфері виховання. Тому вельми важливим завданням є виявлення сутності продуктивної виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійної школи, а також чинники, що впливають на підвищення рівня його професійної майстерності.

Проте проведені дослідження (Ю.П. Азаров, О.А. Абдулліна, І.Д. Беґа, Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська, А.О. Деркач, Н.Д. Баґаєва, С.Г. Карпенчук, Т.С. Полякова, А.І. Кочетов, Е.П. Белозерцев, В.І. Журавльов та ін.) свідчать про недостатній рівень підготовки педагогів до виховної діяльності. Багато хто з педагогів ПТНЗ, майстрів виробничого навчання зазнає серйозних утруднень у виховній роботі (Н.Г. Ничкало, Н.В. Нікітін, В.А. Мосіяшенко,

---

<sup>2</sup> Максимюк С.П. Педагогіка: навчальний посібник. – К.: Кондор, 2009. – 670 с. – С. 221.

О.І. Щерба). Основною причиною такого положення, на думку самих викладачів, є недостатній рівень володіння їх знаннями, вміннями, методами, прийомами у сфері виховної діяльності.

У зв'язку з цим у дослідженні на цьому етапі були поставлені наступні завдання:

1. Розкрити сутність виховної діяльності педагога у роботі з учнівською молоддю, виділити типологію виховних задач.
2. Розробити теоретичну модель діяльності педагогічної системи "педагог – учнівська група", визначити критерії її ефективності.
3. Виявити шляхом порівняльного аналізу особливості вищих рівнів продуктивності виховної діяльності в роботі з учнями.
4. Виділити й обґрунтувати структуру знань і вмінь з виховної роботи з учнівською молоддю.
5. Виявити чинники продуктивної виховної діяльності педагога загальноосвітньої школи та викладача ПТНЗ.

Для дослідження проблеми вдосконалення виховної діяльності важливе значення мали положення загальної теорії систем (І.В. Блауберг, С.У. Гончаренко, В.І. Садовській, Э.Г. Юдин, А.І. Уйомов) і розвиток ідей системного підходу в роботах І.А. Зязюна, М.С. Кагана, Н.Г. Ничкало, Ю.П. Сокольнікова, Б.С. Українцева, теоретичні дослідження з проблем моделювання (М.М. Амосов, Б.А. Глінській, А.Ю. Уваров, А.І. Уйомов, В.О. Штофф) та розробка прикладних психолого-педагогічних досліджень (Б.Г. Ананьєв, С.І. Архангельській, В.П. Беспалько, Г.В. Воробйов, С.У. Гончаренко, М.О. Данілов, В.І. Загвязінській, Т.А. Ільїна, Н.В. Кузьміна, О.Т. Куракін, Л.І. Новікова, Л.М. Фрідман), а також роботи відомих психологів, зокрема, Н.Г. Афанасьєва, Г.О. Балла, А.Г. Здравомислова, Н.В. Кузьміна, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, В.М. Мясіщєва, К.К. Платонова, В.В. Рибалка, В.А. Семиченко, В.А. Ядова та ін.

Виходячи з визначених теоретичних передумов, нами було досліджено три групи проблем: сутність і особливості виховної діяльності професійної і загальноосвітньої школи, типологія виховних задач, модель структури педагогічних умінь з виховної роботи з учнівською молоддю. Професійна виховна діяльність визначена нами як володіння викладачем мистецтвом професійного проектування і розв'язання виховних задач зі своїми вихованцями й одночасно готувати їх до продуктивного вирішення задач у сфері майбутньої професійної діяльності та у реальному житті.



У роботі представлена типологія виховних задач, яка виступає потужним засобом у вирішенні багатоманітних ситуацій, що постійно виникають у педагогічній діяльності.

Відповідно до логіки нашого дослідження було розроблено модель педагогічної системи "педагог – учнівська група" як цілеспрямованої розвивальної системи взаємозв'язку викладача й учнівського колективу, підпорядковану цілям суспільства і сучасним завданням виховання.

За допомогою методів математичної статистики доведено продуктивність розробленої моделі, враховуючи наступне положення: найбільша повнота відомостей про об'єкт досягається при порівнянні вищих і нижчих рівнів діяльності, тому основним методом на цьому етапі дослідження виступив порівняльно-зіставний аналіз виховної діяльності викладачів з різним рівнем майстерності.

Виявленні особливості професіоналізму у досліджуваній сфері дозволили виявити, що в їх основі лежить цілеспрямована і взаємопов'язана система знань і умінь з виховної роботи з учнями. Остання, як свідчить низка досліджень, є невід'ємною частиною психологічної структури діяльності педагога (Н.В. Кузьміна, І.А. Колесникова, Н.М. Боритко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова В.О. Сластьонін, О.І. Щербаков та ін.).

Ураховуючи визначене положення, було виявлено структурні і функціональні компоненти виховної діяльності педагога-вихователя. Рівневий аналіз, що здійснювався за допомогою непараметричних методів, дозволив простежити педагогічну закономірність нерівномірного формування у вчителів знань і умінь з виховної роботи з учнями.

Далі досліджувалася факторна структура педагогів майстрів і немайстрів у сфері виховання. Виявлено ряд чинників продуктивності виховної діяльності і доведено значну відмінність у факторній структурі вищих і нижчих рівнів діяльності педагогів. Дослідження привело нас до думки про те, що така відмінність визначається цілісністю початкових компонентів і разом з тим їх незалежністю для педагогів-професіоналів і наявністю самотійних чинників при низькому рівні їх інтегрованості – для немайстрів.

Розробка питань професіоналізму у сфері виховання має не тільки теоретичне, але і практичне значення. Тому потребують подальшої розробки критерії оцінки діяльності педагогів та виявлення рівнів

його професійної майстерності та вивчення особливостей виховної діяльності педагогів високого професійного рівня.

Таким чином зроблена спроба дослідити основні чинники продуктивності, що впливають на професійне становлення педагогів загальноосвітньої школи та викладачів ПТНЗ на основі системного підходу.

Дослідження проводилося в загальноосвітніх навчальних закладах № 6, № 14, № 23, № 24 м. Житомира, ПТНЗ № 1, № 9, № 13, № 15 м. Житомира, Головинському ПТНЗ Черняхівського району Житомирської області та на основі вивчення досвіду творчо працюючих педагогів Житомирської, Луганської, Рівненської, Черкаської областей.

## 3.2. ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕОРІЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### 3.2.1. Категоріальний аналіз поняття "виховання"

Категорія "виховання" належить до найбільш актуальних. У її розробці беруть участь науковці різних людинознавчих наук – філософи, педагоги, психологи, соціологи та ін. Цей широкий рух має свої позитивні сторони: він створює сприятливі умови для комплексного дослідження та цілісного розгляду проблеми виховання. Водночас виникають специфічні для педагогічної науки проблеми.

Природно, що існування різних наукових позицій і напрямів накладає відбиток на розробку поняття виховання. Традиційно в педагогіці розглядають поняття "виховання" багатоаспектно – у широкому значенні, як вплив середовища: умов, обставин, соціальних установ, суспільного устрою, всього життя (І.Д. Бех, І.А. Зязюн, А.С. Макаренко)<sup>3</sup>, як процес і результат розвитку особистості під впливом цілеспрямованого навчання і виховання (Ю.К. Бабанський, Б.П. Бітінас, В.О. Сухомлинський)<sup>4</sup>, як суспільне явище, яке охоплює всі виховні сили суспільства (Т.А. Ільїна, О.Л. Кононко, І.Ф. Харламов)<sup>5</sup>, як процес формування особистості в цілому, спрямований на оволодіння всією сукупністю суспільного досвіду, знаннями, вміннями і навичками, способами, творчою діяльністю, соціальними і духовними відносинами (І.А. Зязюн, Н.Н. Петухов, І.Ф. Харламов, М.М. Фіцула та ін.)<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> Бех І.Д. Виховання особистості У 2-х кн. Книга перша. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – Київ: Либідь, 2003. – 278 с.; Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.; Макаренко А.С. Избр. произв.: В 3-х т. / Ред.кол.: Н.Д. Ярмаченко и др. – К.: Рад. шк., 1985.

<sup>4</sup> Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. . – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. ; Сухомлинский В.О. Хрестоматия по этике. – М.: Педагогика, 1990. – 304 с.

<sup>5</sup> Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.; Харчев А.Г. Социология воспитания. – М.: Политиздат, 1990. – 222 с.

<sup>6</sup> Зязюн. И.А. Учитель, которого ждут. – М.: Просвещение, 1991. – 156 с.; Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.; Петухов Н.Н. Общие основы теории коммунистического воспитания. – М.: Изд. ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1975. – С. 10-12.; Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. – К.: Академвидав", 2006. - 352 с.; Харчев А.Г. Социология воспитания. – М.: Политиздат, 1990. – 222 с.

У вузькому значенні під вихованням розуміють дію або систему дій вихователів на вихованців з метою формування у них певних властивостей і якостей особистості (І.Т. Огородніков, Н.Н. Петухов, М.Д. Ярмаченко)<sup>7</sup> як специфічний процес формування соціальних і духовних відносин (Л.І. Маленкова, І.Ф. Харламов)<sup>8</sup>, системи ціннісних орієнтацій і відповідної їй поведінки (Г.О. Балл, І.Д. Бех, Г.П. Васянович)<sup>9</sup>.

Деякі вчені розглядають поняття "виховання" в спеціальному педагогічному значенні як "... процес і результат цілеспрямованого впливу на розвиток особистості, її відносин, рис, якостей, поглядів, переконань, способів поведінки в суспільстві"<sup>10</sup> і в широкому педагогічному сенсі, коли поняття "виховання" охоплює і навчання і виховання, тобто весь навчально-виховний процес (Т.А. Ільїна, В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, І.Ф. Харламова)<sup>11</sup>.

Відмінність у підходах викликає певні труднощі в науковому трактуванні вже існуючих позицій у сфері виховної роботи. Все це вимагає подальшої розробки категоріально-термінологічного апарату як складника теоретичних засад цієї галузі педагогіки, а, отже, і її концептуальних засад.

Разом з тим слід урахувати, що "будь-яке визначення поняття пов'язане з виявленням інваріантних властивостей і відносин (точніше, властивостей в їх відносинах)"<sup>12</sup>. Оскільки наше дослідження потребувало уточнення поняття "виховання" ми зробили спробу виділити його основні категоріальні ознаки.

---

<sup>7</sup> Педагогика школы: учеб. пособие для студентов пединститутов / под ред. проф. И.Т. Огородникова. – М.: Просвещение, 1978. – 320 с.; Педагогіка / за ред. М.Д. Ярмаченко. – К.: Вища школа, 1986. – 544 с.; Петухов Н.Н. Общие основы теории коммунистического воспитания. – М.: Изд. ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1975. – С. 10-12.

<sup>8</sup> Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: учеб пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.; Харчев А.Г. Социология воспитания. – М.: Политиздат, 1990. – 222 с.

<sup>9</sup> Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. – 184 с.; Бех І.Д. Від волі до особистості. – Київ "Україна-Віта", 1995. – 202 с.; Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навчально-методичний посібник. – Львів: Норма, 2005. – 344 с.

<sup>10</sup> Педагогика: учеб.пособ. для студ. пединститутов / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с. – С. 10.

<sup>11</sup> Галузяк В.М., Сметанський М.І., В.І. Шахов. Педагогіка: навч.посібник. – Вінниця: ДП "Державна картографічна фабрика", 2006. – 400 с.; Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.; Харчев А.Г. Социология воспитания. – М.: Политиздат, 1990. – 222 с.

<sup>12</sup> Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность. – М.: Мысль, 1976. – 383 с. – С. 149.

Найбільш доцільним для цього виявився метод контент-аналізу. Вважаючи, що найбільш ефективним способом експлікації змісту поняття є його змістовий розгляд<sup>13</sup>, було здійснено категоріальний аналіз визначеного поняття. За допомогою вказаного методу проаналізовано визначення "виховання" в 55 джерелах трьох наукових напрямів: педагогічному, психологічному, соціологічному. Дослідженню піддалися ряд монографій, присвячених проблемам виховання, педагогічна енциклопедія, підручники з педагогіки, психолого-педагогічні словники, програми з педагогіки, деякі наукові публікації, що відносяться до цієї проблеми. Дослідження охоплювало наукову та науково-методичну літературу другої половини ХХ ст. і початку ХХІ ст.

Відповідно до вимог методу контент-аналізу була виділена цілісна семантична одиниця аналізу, в якості якої брали до уваги думку (в окремих випадках думки) авторів щодо поняття "виховання", як про предмет дослідження. Аналізу піддавалися думки з вираженими предикативними групами, що несуть конкретне смислове навантаження. У деяких випадках у самій смисловій одиниці виділялися окремі слова, які характеризувалися певним значенням, що відігравали суттєву роль на цьому етапі аналізу. Виділені прості одиниці класифікувалися і потім підраховувалася частота їх прояву.

Приведемо приклад поняття "виховання" за М.І. Болдиревим з виділенням простих смислових елементів у структурі предиката. "Виховання" – це процес (1) цілеспрямованого (2), систематичного (3) формування особистості (4)<sup>14</sup>. У результаті аналізу було виділено 120 простих смислових елементів. Далі було відібрано шість стійких ознак, що характеризують сутність поняття "виховання", потім здійснювалося виділення загальних категоріальних ознак, які більш глибоко і всесторонньо розкривали досліджуване поняття. Отримані результати після кодування представлено у таблиці 1.

---

<sup>13</sup> Семенов В.Е. Качественно-количественный анализ документов (контент-анализ) // Методы социальной психологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – С. 43-60.

<sup>14</sup> Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1974. – 223 с. – С. 37.

Таблиця 1

№ п/п	Категорія (значення терміну)	Кількість авторів (джерел)		Кількість смыслових одиниць аналізу	
		Абсолютн е значення	у %	Абсолютн е значення	у %
1	Процес, що веде до певних змін	33	60	33	27,5
2	Вплив, система впливів суспільства, зовнішніх умов, суб'єктів педагогічного впливу	30	54,5	30	25,0
3	Взаємодія суб'єктів і об'єктів виховання	19	34,5	19	15,8
4	Діяльність спільна для всіх учасників виховного процесу	19	34,5	19	15,8
5	Управління процесом формування особистості	12	21,8	12	10,0
6	Керівництво розвитком особистості	7	12,7	7	5,8

Проаналізуємо спочатку категоріальні ознаки поняття "виховання", які виражають його сутність:

1. Виховання є процес (60%). Більшість авторів акцентують увагу на процесуальній стороні виховання, проте тлумачення цієї ознаки представлено різними позиціями. Частіше виховання трактують як процес формування і розвитку особистості, що веде до певних змін у структурі особистості (Ю.К. Бабанський, М.І. Болдырев, В.І. Генєцинський, В.Е. Гмурман, Ф.Ф. Корольов, Г.С. Костюк, Н.В. Кузьміна, та ін.)<sup>15</sup>. В.О. Сухомлинський розглядає виховання як багатогранний процес духовного збагачення, оновлення як

<sup>15</sup> Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. . – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. ; Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1974. – 223 с. ; Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.; Кузьміна Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – К.: Высш. шк., 1990. – 119 с.; Общие основы педагогики / под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967. – 392 с.

вихователів, так і вихованців<sup>16</sup>. Такий підхід поширився у роботах І.Д. Беха щодо духовного розвитку особистості<sup>17</sup>, Г.П. Васяновича, В.Д. Онищенко, які розглядають проблему формування духовного світу особистості молодшої людини на засадах християнсько-філософської ноології<sup>18</sup>, Є.В. Бондаревської, Д.В. Чернілевського, які наголошували на важливості виховання ціннісного ставлення до життя<sup>19</sup>. У працях І.А. Зязюна, Г.І. Легенькова, М.М. Таланчука підкреслюється діяльнісний характер процесу виховання<sup>20</sup>. Ю.П. Азаров, М.Д. Касьяненко, М.М. Таланчук звертають увагу на процес взаємодії двох учасників виховного процесу<sup>21</sup>. Н.Е. Корольов, Б.Ф. Райський, Н.А. Сорокін, В.І. Журавльов виділяють управлінську функцію процесу виховання<sup>22</sup>. У цілому ж процесуальний характер виховання відображає його внутрішню сторону, глибокі якісні зміни, що відбуваються в духовному, фізичному і психічному стані особистості. Останнє розуміється широко – це вплив і суспільства, і середовища, і вихователів (В.Г. Кремень)<sup>23</sup>.

2. Виховання є дія, вплив (54,5%) на розвиток особистості (Ю.К. Бабанський, С.Я. Батіщев, В.Е. Гмурман, І.А. Зязюн,

---

<sup>16</sup> Сухомлинський В.О. Вибр.тв.: В 5т. – К.: Рад. школа, 1979-1980.

<sup>17</sup> Бех І.Д. Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2007. – С.5-27

<sup>18</sup> Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навчально-методичний посібник. – Львів.: Норма, 2005. – 344 с.; Васянович Г.П., Онищенко В.Д. Ноологія особистості: навч. посіб. для студ. і викладачів. – Львів, "Сполом", 2007. – 217 с.

<sup>19</sup> Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. 1995. - № 4. – С. 29-36.; Духовна культура особистості: навч. посібник: Вид 2-ге допов. / Д.Б. Чернілевський, О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк та ін. / за ред. Д.В. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, 2010. – 460 с.

<sup>20</sup> Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.; Таланчук Н.М. Воспитательная деятельность мастера производственного обучения ПТУ: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1987. – 112 с.

<sup>21</sup> Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.; Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с.; Таланчук Н.М. Воспитательная деятельность мастера производственного обучения ПТУ: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1987. – 112 с.

<sup>22</sup> Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. – М.: Педагогика, 1984. – 174 с. ; Ковалев Н.Е., Райский Б.Ф., Сорокин Н.А. Введение в педагогику. М.: Просвещение, 1975. – 176 с.; Общие основы педагогики / под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967. – 392 с.

<sup>23</sup> Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.

Ф.Ф. Корольов, Н.В. Кузьміна, Г.І. Щукіна, І.Т. Огородніков, та ін.)<sup>24</sup>. Представники цього напрямку підкреслюють, що дія розуміється не як механічна проекція педагогічних впливів на вихованця, а як внутрішня глибинна робота суб'єктів педагогічної дії, яка спричинює відповідну внутрішню позитивну реакцію вихованців, пробуджує їх активність, прагнення до саморозвитку. Ряд учених (Б.Г. Афанасьєв, І.А. Зязюн, І.Д. Бех, А.М. Бойко, Ф.Ф. Корольов, В.Е. Гмурман, Н.В. Кузьміна та ін.) відзначали, що педагогічна дія одночасно супроводжується і взаємодією всіх учасників виховного процесу<sup>25</sup>.

Слід вказати, що розуміння педагогічного впливу як чисто зовнішнього, прямого піддавалося справедливій критиці в роботах С.Л. Рубінштейна, М.О. Данілова, Ю.К. Бабанського, І.Ф. Харламова, Т.М. Мальковської, Г.І. Легенькова, М.М. Таланчука, М.І. Шиловой<sup>26</sup>.

Категоріальна ознака "вплив" у широкому значенні може відігравати важливу роль для розкриття суті базового поняття "виховання". Ще К. Маркс відзначав значущість опосередкованих дій у людській діяльності на перетворюванні предмети. У виховній діяльності нерідко зустрічаються своєрідні, за виразом Я.С. Турбовського, "парадокси виховання", коли педагогів цікавлять не реальні впливи на особистості вихованця, що призводять до появи

---

<sup>24</sup> Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. . – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.; Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.; Общие основы педагогики / под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967. – 392 с.; Педагогика: учеб.пособ. для студ. пединституты / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с. Педагогика школы: учеб. пособие для студентов пединституты / под ред. проф. И.Т. Огородникова. – М.: Просвещение, 1978. – 320 с.; Теория и методика коммунистического воспитания в школе / под ред. Г.И. Шукиной. – М.: Просвещение, 1974. – 288 с.

<sup>25</sup> Бех І.Д. Виховання особистості У 2-х кн. Книга перша. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – Київ: Либідь, 2003. – 278 с.; Бойко А.Н. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе. – К.: Высшая школа, 1991. – 266 с.; Зязюн. И.А. Учитель, которого ждут. – М.: Просвещение, 1991. – 156 с.; Общие основы педагогики / под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967. – 392 с.

<sup>26</sup> Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. . – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. Мальковская Т.И. Социальная активность старшеклассников. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.; Педагогика / под ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с.; Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 390 с.; Таланчук Н.М. Воспитательная деятельность мастера производственного обучения ПТУ: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1987. – 112 с.; Харман Г. Современный факторный анализ. М., 1972.; Шилова М.И. Учителю о воспитанности школьников. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.



у нього позитивних новоутворень, а проведені заходи<sup>27</sup>. Останні є лише засобами досягнення необхідних впливів. Таким чином, становлення особистості здійснюється під впливом різноманітних чинників: опосередкованого впливу суспільства, зовнішніх умов, усіх суб'єктів педагогічного впливу, а також впливу особистості учня на самого себе.

3. Виховання є взаємодія (34,5%). У такому випадку під вихованням розуміється взаємодія всіх суб'єктів і об'єктів виховного процесу і зокрема вихователів і вихованців (В.Г. Кремень, Г.Н. Філонов, М.Д. Касьяненко, Н.В. Кузьміна, В.І. Генецінський, М.М. Таланчук, А.С. Макаренко, Т.М. Мальковська, В.О. Сухомлинський й ін.)<sup>28</sup>. С.Л. Рубінштейн підкреслював, що особистість формується у взаємодії з навколишнім світом<sup>29</sup>. Звернемо увагу, хоча б у загальному плані, на категорію "взаємодія". У філософській літературі це поняття є одним з базових. Категорія "взаємодія" відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємообумовленість та зміну стану. Як філософська категорія – "взаємодія" має певні властивості: невід'ємна сторона об'єктивної реальності, атрибут матерії; джерело й об'єкт наукового пізнання; ланка причинно-наслідкових зв'язків; джерело і причина руху матерії та ін.

Сучасна наука значно розширила знання про взаємодію. Стосовно психолого-педагогічних наук ці положення мають вирішальне значення.

Виховання як взаємодію слід розуміти як вплив вихователів і вихованців один на одного, наслідком якого є взаємні зміни їх поведінки, діяльності, відносин, установок. Одним з типів міжособистісної взаємодії постає співпраця, яка передбачає наявність спільної мети і діяльності, що сприяє досягненню ефективного результату.

---

<sup>27</sup> Турбовской Я.С. Парадоксы воспитания. – М.: Педагогика, 1984. – 80 с.

<sup>28</sup> Касьяненко М.Д. Педагогика співробітництва: навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с.; Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.; Макаренко А.С. Избр. произв.: В 3-х т. /Ред.кол.: Н.Д. Ярмаченко и др. – К.: Рад. шк., 1985.; Мальковская Т.И. Социальная активность старшеклассников. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.; Сухомлинський В.О. Вибр.тв.: В 5т. – К.: Рад. школа, 1979-1980.; Таланчук Н.М. Воспитательная деятельность мастера производственного обучения ПТУ: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1987. – 112 с.

<sup>29</sup> Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 390 с.

Нині продовжує розвиватися, висунута в 30-ті роки А.С. Макаренком, ідея співпраці вихователів і вихованців<sup>30</sup>. Ця ідея реалізувалася в методиці колективних творчих справ, що розроблена І.П. Івановим<sup>31</sup>. Подальший розвиток ідея співпраці знайшла в педагогічних працях Ш.О. Амонашвілі, Ю.П. Азарова, А.М. Бойко, І.С. Кона, О.С. Газмана<sup>32</sup>, в практиці роботи педагогів І.Д. Демакової, С.Л. Рябцевої, Ю.М. Честних, О.А. Захаренка, М.Д. Касьяненка, Г.Н. Кубракова, Е.Д. Маргуліса, М.М. Палтишева, В.Ф. Шаталова, М.М. Щетініна та ін.<sup>33</sup>. Визначений підхід в умовах демократизації суспільного життя уявляємо як найбільш перспективний.

4. Виховання є діяльність (34,5%). Ця категоріальна ознака також по-різному трактується в літературі. Одні вчені (С.М. Шабанов, Е.І. Моносзон, А.Г. Харчев, Б.Т. Ліхачев та ін.)<sup>34</sup> представляють поняття "виховання" як цілепокладальну, багатоманітну діяльність. Інші дослідники (М.І. Болдирев, І.П. Іванов, В.О. Якунін) підкреслюють взаємозв'язаний, спільний характер діяльності вихователів і вихованців. Останніми роками все більш утверджується і такий підхід: виховання розглядають як колективну творчу діяльність (Ш.О. Амонашвілі, Ю.П. Азаров, І.П. Іванов, А.М. Луньов, В.Ф. Шаталов й інші педагоги-новатори)<sup>35</sup>. Представляє певний інтерес концепція Г.І. Легенького, який включає у виховання три окремі процеси: 1) процес життєдіяльності вихованців; 2) процес змін в їх фізичному і психічному стані; 3) процес виховної діяльності

---

<sup>30</sup> Макаренко А.С. Избр. произв.: В 3-х т. /Ред.кол.: Н.Д. Ярмаченко и др. – К.: Рад. шк., 1985.

<sup>31</sup> Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.

<sup>32</sup> Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.; Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.; Бойко А.Н. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе. – К.: Высшая школа, 1991. – 266 с.; Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1982. – 207 с.

<sup>33</sup> Демакова И.Д. С верою в ученика. – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.; Палтышев Н.Н. Педагогическое мастерство и пути его достижения: Учеб.-метод.пособие. – К., 2000. – 119 с.; Педагогічний пошук / Укл. Г.М. Баженова. – К.: Рад. школа, 1989, – 544 с.; Честных Ю.Н. Путь к сердцу ученика. – М.: Просвещение, 1989. – 143 с.; Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.; Щетинин М.П. Объять•необъятное: записки педагога. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

<sup>34</sup> Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.

<sup>35</sup> Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1974. – 223 с. ; Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.; Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов: учеб пособие. – М.: 1994. – 156 с.

суспільства. З цих позицій досліджуються питання про склад і структуру виховання.

Багато вчених (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, Г.С. Костюк, В.В. Давидов та ін.) підкреслюють у своїх працях провідну роль діяльності у виховному процесі, оскільки саме в діяльності формується і розвивається особистість вихованців<sup>36</sup>. При цьому на думку М.О. Данілова, діяльність складає внутрішній зміст виховання, А.Г. Хріпкова вважає, що діяльність самих вихованців – це умова ефективності виховання, а М.Г. Тайчинов зазначає, що це й умова формування особистості<sup>37</sup>.

5. Виховання є управління (21,8%) процесом формування, розвитку особистості відповідно до потреб суспільства (Б.Г. Ананьєв, С.Я. Батіщев, Г.С. Костюк, В.І. Журавльов, В.О. Якунін, М.Г. Тайчинов та ін.)<sup>38</sup>. А.Г. Харчев підкреслює, що "управляти ж виховним процесом – означає не тільки розвивати і вдосконалювати закладене в людині природою, коректувати небажані соціальні відхилення, що намічаються в його поведінці і свідомості, але і формувати у нього потребу в постійному саморозвитку і самореалізації фізичних і духовних сил"<sup>39</sup>. А.Т. Куракін, А.В. Мудрик, Л.І. Новікова розглядають процес управління вихованням як складну єдність масових, колективних, групових дій<sup>40</sup> й одночасно "... це управління процесом оволодіння дітьми певним рівнем соціальної культури"<sup>41</sup>, або, як зазначає Ю.П. Азаров, управління всіма

---

<sup>36</sup> Ананьєв Б.Г. Некоторые вопросы индивидуального подхода в воспитательной работе классного руководителя // Классный руководитель. – Л., 1939. – С. 68-81.; Ананьєв Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. Т. I. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.; Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 390 с.

<sup>37</sup> Тайчинов М.Г. Воспитание и самовоспитание школьников: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1982. – 160 с.

<sup>38</sup> Ананьєв Б.Г. Некоторые вопросы индивидуального подхода в воспитательной работе классного руководителя // Классный руководитель. – Л., 1939. – С. 68-81.; Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы (опыт, поиск, задачи, пути реализации). – М.: Высшая школа, 1987. – 343 с.; Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. – М.: Педагогика, 1984. – 174 с.; Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.; Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов: учеб пособие. – М.: 1994. – 156 с.

<sup>39</sup> Харчев А.Г. Социология воспитания. – М.: Политиздат, 1990. – 222 с. – С. 21.

<sup>40</sup> Куракин А.Т., Мудрик А.В., Новикова Л.И. Идеи управления и повышения эффективности воспитательного процесса // Проблемы теории воспитания. Ч. 1. / под ред. Л.П. Бугеовой, Л.И. Новиковой, Г.Н. Филонова. М., 1974. – С. 103-120.

<sup>41</sup> Там само. – С. 113.

соціальними відносинами у контексті цілісного підходу до процесу виховання.

6. Виховання є керівництво (12,7%). Останнє передбачає керівництво розвитком особистості вихованців, їх задатками, здібностями відповідно до потреб суспільства (М.О. Данілов, Ф.Ф. Корольов, В.Е. Гмурман, Г.С. Костюк, Г.І. Щукіна)<sup>42</sup>. Б.Г. Ананьєв вважав, що виховання можна трактувати як суспільне керівництво індивідуальним розвитком<sup>43</sup>.

Таблиця 2

№ п/п	Категоріальні ознаки поняття "виховання"	Кількість авторів		Кількість смислових одиниць аналізу	
		Абсолютне значення	у %	Абсолютне значення	у %
1	Має соціальний характер	47	85,5	47	16,3
2	Має цілеспрямований характер	45	81,8	45	15,5
3	Має своїм результатом психічний розвиток особистості	31	56,4	31	10,8
4	Організований процес	27	49,0	27	9,4
5	Спрямованість виховання на самовиховання	22	40,0	22	7,6
6	Має формувальний характер	28	50,9	28	9,7
7	Багатофакторний процес	21	38,1	21	7,3
8	Має свідомий характер	20	36,4	20	6,9
9	Має систематичний характер	13	23,6	13	4,5
10	Має системний характер	11	20,0	11	3,8
11	Має тривалий характер	11	20,0	11	3,8
12	Має динамічний характер	7	12,7	7	3,4
13	Має двосторонній характер	5	9,1	5	1,7

<sup>42</sup> Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.; Общие основы педагогики / под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967. – 392 с.; Теория и методика коммунистического воспитания в школе / под ред. Г.И. Шукиной. – М.: Просвещение, 1974. – 288 с.

<sup>43</sup> Ананьев Б.Г. Некоторые вопросы индивидуального подхода в воспитательной работе классного руководителя // Классный руководитель. – Л., 1939. – С. 68-81.

Отже, поняття "виховання" можна охарактеризувати: як процес, що веде до певних змін, як опосередкована дія всіх суб'єктів і об'єктів педагогічного процесу, що виступає в єдності з процесом взаємодії всіх суб'єктивних і об'єктивних чинників формування особистості; як розвивальна діяльність; як управління і керівництво розвитком особистості.

Далі проаналізуємо категоріальні ознаки поняття "виховання", які виражають його специфіку, особливості. Результати аналізу представлені в таблиці 2 у вигляді класифікатора простих смислових елементів.

Значна більшість учених підкреслює соціальний характер процесу виховання (85,5%), основна функція якого полягає в залученні молоді до духовної культури, суспільного досвіду, в набутті позитивного особистісного досвіду вихованців, в оволодінні соціальними відносинами, способами творчої діяльності. Багато авторів (81,8%) відзначають цілеспрямований характер процесу виховання, що здійснюється відповідно до цілей, задач суспільства і потреб особистості, що розвивається. Більше половини дослідників (56,4%) наголошує, що виховання має своїм результатом розвиток індивідуальної особистості, її задатків, здібностей, закладених у зростаючій людині.

На організований характер виховного процесу наголошує майже половина авторів (49%), відзначаючи планомірність цього виду діяльності, дій і взаємодій усіх суб'єктів і об'єктів виховання. Спрямованість справжнього виховання на самовиховання (40%) – найважливіша категоріальна ознака виховного процесу. С.Л. Рубінштейн зазначав, що будь-яка ефективна виховна робота має внутрішньою умовою власне етичну роботу вихованця, яка зав'язується навколо власних учинків і вчинків інших людей. Він підкреслював: "успіх по формуванню духовної зовнішності людини залежить від цієї внутрішньої роботи, від того, наскільки виховання виявляється можливим її стимулювати і спрямовувати"<sup>44</sup>. Далі виділяється така ознака виховання як його формувальний характер. 50,9 % авторів виокремлюють як основну мету виховання всебічне формування особистості. Наголошується на систематичний характер процесу виховання (23,6 %), а ряд авторів (20%) виділяє і таку істотну ознаку як його системність. Останнє дозволяє розглядати

---

<sup>44</sup> Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 354 с. – С. 138.

виховний процес як цілісне утворення, що має певну структуру. Свідомий характер виховання (36,4 %) також є невід'ємною характеристикою процесу виховання. До вагомих категоріальних ознак дослідники відносять: багатофакторність (38,1 %), динамічність, мінливість, рухливість (12,7 %), віддаленість результатів виховання, тобто його перспективність, тривалість (20%), двоплановість, двосторонність (9,1%).

Виділені ознаки, природно, не можуть претендувати на універсальність, проте дають можливість представити специфічні особливості процесу виховання і підтвердити його складність, багатоаспектність.

У цілому на основі аналізу літератури можна умовно виділити три основні підходи, що характеризують категоріальні ознаки поняття "виховання".

Суть першого підходу полягає в тому, що ряд дослідників, серед них: А.С. Макаренко, С.М. Шабанов, А.Л. де Арісменді, В.І. Журавльов, Т.М. Мальковська, В.О. Якунін, А.Г. Харчев, Н.Г. Філонов та ін. розглядають виховний процес на соціологічному рівні, як процес соціалізації особистості, оволодіння нею досвідом суспільних відносин. А.Г. Харчев відзначає, що "в соціологічному плані виховання означає формування і розвиток особистості під впливом усієї сукупності об'єктивних і суб'єктивних чинників, з якими індивід знаходиться або знаходився в контакті"<sup>45</sup>. На думку автора, в такому розумінні виховання включає цілеспрямовану педагогічну діяльність, одним з аспектів якої стає управління обставинами, що впливають на свідомість і поведінку вихованців та організація цих обставин в оптимальну систему, що забезпечує потрібний суспільству виховний ефект.

Інший підхід (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, А.В. Петровський, П.П. Блонський, А.Г. Хріпкова, Н.В. Кузьміна, О.Г. Ковальов, Г.С. Костюк, К.К. Платонов та ін.) передбачає дослідження процесу виховання на психологічному рівні. Б.Г. Ананьєв підкреслював, що в сучасних умовах майже всі психологічні дисципліни фактично залучені до справи виховання і освіти (вся сучасна психологія працює на педагогіку), "оскільки закономірності індивідуального психічного розвитку виступають у формі процесів вивчення і засвоєння знань,

---

<sup>45</sup> Харчев А.Г. Социология воспитания. – М.: Политиздат, 1990. – 222 с. – С. 4.

що історично склалися, і норм діяльності, освіти та перетворення особистості"<sup>46</sup>. Психологія виховання досліджує "психологічні закономірності формування людини як особистості в умовах цілеспрямованої організації педагогічного процесу"<sup>47</sup>.

У центрі виховного процесу знаходиться особистість, що розвивається, тому ефективність виховання визначається знаннями закономірностей розвитку особистості, її вікових можливостей, індивідуально-типологічних особливостей. "Психологічне у виховному процесі є тією найважливішою основою, без чого плідні педагогічні підходи до впливу на вихованців не можливі"<sup>48</sup>.

Третій підхід – власне педагогічний більш виражений у працях Н.К. Крупської, В.О. Сухомлинського, Н.В. Кузьміної, Ю.П. Азарова, М.І. Болдирева, І.П. Іванова, Т.А. Ільїної, Ю.К. Бабанського, І.Ф. Харламова, Г.І. Щукіної та ін. Такий підхід передбачає побудову цілеспрямованої системи організації виховної діяльності по оволодінню молоді суспільним досвідом і створення сприятливих умов з метою формування певних властивостей і якостей особистості.

Відомий психолог К.К. Платонов розмежовував поняття "виховання" в педагогічному і психологічному значенні таким чином: "коли поняття "виховання" вживається у значенні особливого впливу на особистість – це педагогічне поняття, коли ж воно вживається як процес – це психологічне поняття"<sup>49</sup>.

Виявлені підходи не протистоять один одному, оскільки відображають різнобічність цього поняття, бо чим більш складніший досліджуваний предмет, тим більше різних сторін він представляє для вивчення і тим більш різними можуть бути визначення, що виокремлюються на його основі. Тому, з нашого погляду, запропоновані підходи характеризують лише різні аспекти досліджуваного поняття.

На основі проведеного категоріального аналізу поняття "виховання" сформулюємо його у такому вигляді: виховання – це процес свідомого розвитку самостійної особистості, який здійснюється під керівництвом педагога-вихователя в ході спільної

---

<sup>46</sup> Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. Т. I. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с. – С. 12.

<sup>47</sup> Возрастная и педагогическая психология. / под ред. А.В.Петровского. М. : Просвещение, 1979. – 288 с. – С. 217.

<sup>48</sup> Теория и методика коммунистического воспитания в школе / под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1974. – 288 с. – С. 7.

<sup>49</sup> Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – С. 177-178.

діяльності, спрямованої на оволодіння вихованцями способами морального розвитку і досвідом суспільних відносин.

### **3.2.2. Визначення понять "виховна діяльність", "професіоналізм виховної діяльності"**

Вивчення поняття "виховна діяльність" здійснюється на основі аналізу праць сучасних учених-філософів, що розвивають теорію людської діяльності: К.О. Абульханової-Славської, Л.П. Буєвої, М.С. Кагана, Н.Н. Трубнікова та ін.<sup>50</sup>; досліджень психологів і педагогів у загальній теорії діяльності С.Л. Рубінштейна, Б.Г. Ананьєва, О.М. Леонтьєва, О.О. Бодальова, Т.В. Габай, О.Г. Ковальова, Н.Д. Левітова, Е.С. Кузьміна, Н.В. Кузьміної, Г.С. Костюка, Ю.М. Кулюткіна, Б.Ф. Ломова, Є.О. Мілерян, С.Я. Батіщева, В.М. Мясіщева, К.К. Платонова, В.В. Рибалка, О.Ф. Федорової та ін.<sup>51</sup>.

У загальнофілософському плані людська діяльність є способом існування і розвитку суспільства та окремої людини. Поняття "діяльність" вживається для виразу різноманітних відносин людини до світу, в процесі яких формується, виявляється і розвивається його сутність. У філософській і соціологічній літературі до найбільш важливих ознак діяльності віднесено: її цілеспрямований перетворювальний та творчий характер, її предметність,

---

<sup>50</sup> Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.; Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.; Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с

<sup>51</sup> Ананьев Б.Г. Некоторые вопросы индивидуального подхода в воспитательной работе классного руководителя // Классный руководитель. – Л., 1939. – С. 68-81.; Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. Т. I. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы (опыт, поиск, задачи, пути реализации). – М.: Высшая школа, 1987. – 343 с.; Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. М.: Педагогика 1983. – 272 с.; Ковалев С.М. Воспитание и самовоспитание М.: Мысль, 1986. – 284 с.

Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.; Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. пособие. – Санкт-Петербург – Рыбинск, 1993. – 54 с.; Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.; Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.; Мясищев В.Н. Социальная психология и психология отношений // Проблемы общественной психологии. – М., 1965. – С. 273-286.; Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 354 с.



детермінованість суспільними умовами, суспільний характер і комунікабельність взаємодіючих індивідів.

Психологічний аспект діяльності припускає дослідження її внутрішнього, суб'єктивного плану. На думку психологів, діяльність – це динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких реалізуються опосередковані ним відносини до предметної діяльності<sup>52</sup>. Психічна діяльність – є перш за все відображуюча діяльність, вона сприяє отриманню інформації про об'єкт, процесу "здобування" знань (Л.П. Буєва).

Психологічна структура діяльності включає наступні блоки:

мотиваційний (потреби, ідеали, мотиви, установки, інтереси);

орієнтаційний (механізм цілепокладання, планування і прогнозування діяльності);

операційний (задатки, здібності, обдарованість, таланти, геніальність, вміння, навички, звички, майстерність);

енергетичний (увага, воля, емоційний фон діяльності); оцінку результату дій<sup>53</sup>.

Психологічна теорія діяльності створює позитивні передумови для розробки теорії виховної діяльності, яка є складовою частиною педагогічної діяльності. Виховна діяльність є процесом цілеспрямованого систематизованого віддзеркалення дійсності, багатоманітних відносин, що складаються в процесі виховання між всіма його учасниками, її результатами є перетворення в сфері, перш за все, моральної свідомості. У сучасних умовах це, як правило, професійна діяльність. До її основних видів відносять: наукове пізнання, ціннісна свідомість, цілепокладання, прогнозування і програмування (Л.П. Бугаєва).

На думку Н.В. Кузьміної, "професіоналізм діяльності – це якісна характеристика суб'єкта діяльності – представника цієї професії, яка визначається мірою володіння ним сучасним змістом і сучасними засобами вирішення професійних задач, продуктивними способами її здійснення". Професійний рівень педагогічної діяльності характеризується тим "... що педагог володіє мистецтвом формувати у наявного складу учнів готовності до продуктивного розв'язання

---

<sup>52</sup> Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2 изд. испр. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 494 с. – С. 101.

<sup>53</sup> Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с. – С. 175.

задач у подальшій системі засобами свого предмету (спеціальності) за відведення на навчально-виховний процес час"<sup>54</sup>.

Визначені вихідні положення дозволили визначити виховну діяльність як процес вирішення багатоманітних виховних задач. Останні усвідомлюються як задачі у випадку, якщо у виховній діяльності виникає утруднення, яке можна розв'язувати декількома способами, обравши найбільш оптимальний. При цьому здійснюється перехід виховної системи із заданого стану в якісно новий. Педагогу постійно доводиться розв'язувати нові задачі. І якщо навчальні задачі частіше плануються наперед, то виховні моделюються, плануються, лише частково, нерідко вони непередбачувані.

Виходячи із задачного підходу, запропонованого Н.В. Кузьміної, Г.О. Баллом<sup>55</sup>, для розробки проблем виховання, соціальна функція виховання учнівської молоді може бути описана як їх підготовка до вирішення багатоманітних задач, що виникають у реальному житті. Формування і розвиток особистості, що здійснюється у різноманітній багатоплановій діяльності, також можна розглядати як процес розв'язання задач. Тому сутність виховного процесу полягає у стимулюванні педагогом розв'язання вихованцями задач, спрямованих на індивідуальний розвиток кожного з них. Г.С. Батищев відзначив, що для розвитку особистості дуже важливо ненав'язливо передавати вихованцю "задачу на вчинок, задачу на внутрішню роботу душі і духу, на внутрішній вибір за власною совістю... Але прийняття задач на вчинки може здійснюватися не інакше, як усередині глибинної спільності, всередині взаємної причетності один до одного"<sup>56</sup>.

Спираючись на визначенні положення, професіоналізм виховної діяльності можна визначити як володіння викладачем мистецтвом ефективного розв'язання виховних задач і вмінням формувати у своїх вихованців готовність до продуктивного вирішення професійних задач та задач, що виникають у реальному житті.

Професійній виховній діяльності притаманні як загальні властивості людської діяльності, так і відмінні ознаки, що обумовлені особливостями предмету вивчення. Специфіка виховної діяльності відображає своєрідність виховного процесу. Продуктивна виховна

---

<sup>54</sup> Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с. – С. 11.

<sup>55</sup> Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. – 184 с. – С. 146.

<sup>56</sup> Батищев Г.Я. Воспитание в общении//Учительская газета. 1988, 31 марта.

діяльність припускає наявність специфічних знань в галузі теорії і методики виховного процесу (знання цілей, предмету, об'єкту діяльності; знання форм, методів, прийомів, засобів виховного впливу); знання загальної теорії педагогічної діяльності; знання педагогічної і вікової психології; знання психології юнацького віку, знання індивідуально-типологічних особливостей своїх вихованців; знання достоїнств та недоліків власної діяльності; високорозвинені вміння у сфері виховної роботи з учнями (дослідницькі, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні)<sup>57</sup>. Крім того педагог-професіонал повинен мати високий рівень культурного й інтелектуального розвитку, широке коло інтересів і вмінь, проявляти гнучкість, бути готовим до перегляду своїх поглядів і постійного вдосконалення, розвинути творчий, можливо, нетрадиційний особистісний світогляд, бути цілеспрямованим, наполегливим, доброзичливим, емоційно стабільним, чуйним.

Вивчення літератури з теорії і методики виховного процесу (А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, І.Д. Бех, І.П. Іванов, Т.М. Мальковська, Ш.О. Амонашвілі, І.С. Мар'єнко, А.Т. Куракін, С.Г. Карпенчук, А.В. Мудрик, Л.І. Маленкова, Л.І. Новікова, М.В. Нікітін, Ю.П. Сокольников, та ін.)<sup>58</sup> дозволило глибше зрозуміти своєрідність виховної діяльності.

У ряді педагогічних робіт (Г.І. Щукіна, Н.І. Болдирев, Н.В. Кузьміна, Ю.П. Азаров, І.Д. Демакова, Ю.К. Бабанський,

---

<sup>57</sup> Кузьміна Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с. – С. 11.; 87. Кузьміна Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – К.: Высш. шк., 1990. – 119 с.; 88. Кузьміна Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: метод. пособие. – Санкт-Петербург – Рыбинск, 1993. – 54 с.

<sup>58</sup> Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.; Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. . – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. ; Бех І.Д. Виховання особистості У 2-х кн. Книга перша. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – Київ: Либідь, 2003. –278 с.; Іванов І.П. Методика коммунарского воспитания: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.; Карпенчук С.Г. Виховний процес: вивчення ефективності: наук-метод. посібник. – Рівне: Волинські обереги, 2009. – 180 с. ; Куракин А.Т., Мудрик А.В., Новикова Л.И. Идеи управления и повышения эффективности воспитательного процесса // Проблемы теории воспитания. Ч. 1. / под ред. Л.П.Будевой, Л.И.Новиковой, Г.Н.Филонова. М.,1974. – С. 103-120.; Макаренко А.С. Избр. произв.: В 3-х т. /Ред.кол.: Н.Д. Ярмаченко и др. – К.: Рад. шк., 1985.; Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: учеб пособие. – М.: : Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.; Мальковская Т.И. Социальная активность старшеклассников. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.; Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. М.: Просвещение. – 1976. – 176 с; Сокольников Ю.П. Системный анализ воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1986. – 168 с.; Сухомлинський В.О. Вибр.тв.: В 5т. – К.: Рад. школа, 1979-1980.

Т.А. Ільїна та ін.)<sup>59</sup> розкривається специфіка виховного процесу, яка відображається у специфіці виховної діяльності педагога.

Крім того в останні роки опубліковано низку посібників з проблеми виховної роботи класного керівника (М.Н. Рожков, Л.В. Байбородова, В.П. Сергєєва, С.Г. Карпенчук Н.Є. Щуркова)<sup>60</sup>, технології виховання (І.П. Підласий)<sup>61</sup>, практична педагогіка виховання (М.Ю. Красовицький)<sup>62</sup> робоча книга вихователя (О.І. Тимчишин, В.І. Уруський)<sup>63</sup> та ін. Важливим є факт створення спеціальних посібників із досліджуваної проблеми, зокрема навчальний посібник "Виховна діяльність педагога" (2005) (В.О. Сластьонін, І.А. Колеснікова, М.М. Боритко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селіванова)<sup>64</sup>, в якому представлено сучасний погляд на виховну діяльність педагога, обґрунтовано науково-практичні засади сутності виховання і принципів, що зумовлюють специфіку виховання; розкрито структуру, зміст, результативність виховної діяльності її системний контекст.

Водночас з'явилася науково-методична література, в якій розглядаються проблеми виховання учнівської молоді ПТНЗ.

---

<sup>59</sup> Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.; Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. . – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. ; Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1974. – 223 с. Демакова И.Д. С верою в ученика. – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.; Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.; Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. пособие. – Санкт-Петербург – Рыбинск, 1993.– 54 с.; Теория и методика коммунистического воспитания в школе / под ред. Г.И. Шукиной. – М.: Просвещение, 1974. – 288 с.

<sup>60</sup> Каплінський В.В. 100 складних ситуацій на уроках і поза уроками : шукаємо рішення: навч. посібник. – Вінниця : ВДПУ, 2003. – 79 с.; Робоча книга вихователя. – Вид. 2-е доп. Укл. О.І. Тимчишин, В.І. Уруський. – Тернопіль: Астон, 2001. – 300 с.; Рожков М.Н., Байбородова Л.В. Организация гуманистического воспитательного процесса в школе: учеб. пособие. – М.: изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.; Сергєєва В.П. Классный руководитель: планирование и организация работы от А до Я. – М.: Пед-е об-во России, 2001. – 256 с.

<sup>61</sup> Підласий І.П. Технологія виховання. – Рідна школа, 1993, № 1. – С. 7-10; № 2. – С. 18-22.

<sup>62</sup> Практична педагогіка виховання: посібник з теорії та методики виховання // За ред. М.Ю. Красовицького – Київ – Івано-Франківськ: ПЛАЙ, 2000. – 218 с.

<sup>63</sup> Робоча книга вихователя. – Вид. 2-е доп. Укл. О.І. Тимчишин, В.І. Уруський. – Тернопіль: Астон, 2001. – 300 с.

<sup>64</sup> Воспитательная деятельность педагога: учеб пособие для студ.высш.учеб заведений / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; Под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – М.: Изд. Центр "Академия", 2005. – 336 с.

Зокрема досвід, пошуки, завдання реформування професійної школи (С.Я. Батіщев, Н.Г. Ничкало)<sup>65</sup>, питання соціального розвитку особистості (О.П. Кондратюк)<sup>66</sup>, суспільної та трудової активності учнів (Т.М. Мальковська, М.І. Махмутов)<sup>67</sup>, психологічні засади формування професійної зрілості учнів профтехучилищ (Ю.Г. Кузнецов, А.А. Толмачев)<sup>68</sup> та ін. Слід зазначити велику роботу у напрямку розробки проблем психології і педагогіки праці, професійного навчання і виховання учнівської молоді, підготовки науково-педагогічних кадрів для цієї сфери здійснює академік Н.Г. Ничкало та її учні і послідовники В.О. Радкевич, О.І. Щерба, Є.О. Каньковський та ін., які послідовно і самовіддано реалізують гуманістичні та демократичні принципи розвитку професійної освітньої галузі в Україні. У цьому контексті достатня увага приділяється проблемам професіоналізму особистості та діяльності викладачів і майстрів виробничого навчання (Н.В. Кузьміна, Н.Г.Ничкало)<sup>69</sup> їх творчому пошуку (В.Л. Худяков)<sup>70</sup>, виховної діяльності майстра виробничого навчання (Н.М. Таланчук)<sup>71</sup>.

Своєрідність виховної діяльності визначається, перш за все, метою виховання, спрямованого на формування і розвиток

---

<sup>65</sup> Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы (опыт, поиск, задачи, пути реализации). – М.: Высшая школа, 1987. – 343 с.; Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало у двох частинах. – Ч. 1. – К.: 2001. – С. 35-41.; Педагогічна книга майстра виробничого навчання: навч.-метод. посібник / за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Рад. шк., 1992. – 334 с.

<sup>66</sup> Кондратюк О.П. Соціальний розвиток особистості як важливе завдання виховної роботи профтехучилищ // Педагогічний процес: теорія і практика: наук. записки. – 2002. – Вип. 1. – С. 67-74.

<sup>67</sup> Воспитание общественно-политической и трудовой активности учащихся СПТУ: метод. пособие / под ред. Т.И. Мальковской, М.И. Махмутова. – М.: Высшая школа, 1987. – 318 с.

<sup>68</sup> Кузнецов Ю.Г., Толмачев А.А. Психология формирования основ профессиональной зрелости у учащихся профтехучилищ: метод. пособ. – М.: Высш. шк., 1990. – 112 с.

<sup>69</sup> Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с. ; Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – К.: Высш. шк., 1990. – 119 с.; Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. пособие. – Санкт-Петербург – Рыбинск, 1993.– 54 с. ; Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало у двох частинах. – Ч. 1. – К.: 2001. – С. 35-41.

<sup>70</sup> Худяков В.Л. Творческий поиск преподавателя профтехучилища. – М.: Высш. школа, 1991. – 71 с.

<sup>71</sup> Таланчук Н.М. Воспитательная деятельность мастера производственного обучения ПТУ: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1987. – 112 с.

особистості відповідно до задачі потреб суспільства. Отже, перша специфічна ознака виховної діяльності – це її цілеспрямованість. Наступна ознака – багатофакторність виховної діяльності. Педагог-вихователь регулює взаємодії загальноосвітніх та професійно-технічних закладів, сім'ї, підприємства, різних громадських організацій. У своїй роботі він повинен ураховувати і стихійні впливи мікросередовища, вміти регулювати взаємини в учнівському колективі. Багатофакторність виховного процесу, розширення сфери виховних впливів дозволяють використовувати різні ресурси для успішного формування особистості.

Третя особливість – передбачуваний характер виховної діяльності, яка має спеціально організований циклічний характер. Останнє можна уявити у вигляді наступних основних етапів: підготовчий, етап організації і здійснення діяльності, аналіз і самоаналіз результатів виховної роботи.

Четверта особливість – творчий характер виховної діяльності. Вихователь має справу з явищем, що постійно розвивається, якісно змінюється, – особистістю учня, індивідуально-психологічні особливості, діяльність, потреби, мотиви, відносини, які специфічні на різних етапах. Окрім цього педагог-вихователь, за висловом Б.Г.Ананьєва, має справу з живим, багатоликим, індивідуально різноманітним учнівським колективом, що прогресивно розвивається на основі навчання і виховання, під керівництвом учителя<sup>72</sup>. Педагогові слід ураховувати у своїй роботі й умови реального життя, що постійно змінюються, складність і динамізм педагогічних ситуацій, що виникають. Все це вимагає від педагога володіння комплексом умінь знаходити для кожної педагогічної ситуації новий розв'язок із сплаву вже відомих вихователям ідей, знань, навичок.

Виховна діяльність має соціальну спрямованість – це її п'ята особливість. У цьому випадку реалізується основна мета виховання – засвоєння учнями духовної спадщини, історії, культури рідного народу, суспільно-історичного досвіду, накопиченого старшими поколіннями. На цій основі у молоді слід формувати ціннісне відношення до національно-культурної спадщини (В.Г. Кузь,

---

<sup>72</sup> Ананьев Б.Г. Некоторые вопросы индивидуального подхода в воспитательной работе классного руководителя // Классный руководитель. – Л., 1939. – С. 70.

Виховна діяльність передбачає складний механізм взаємодії суб'єктів і об'єктів виховання, причому останні можуть виступати не тільки як індивіди (вихователь і вихованець), але і різні соціальні спільноти. Таким чином, виховна діяльність має двосторонній характер (шоста особливість). Проте при правильному, ефективному вихованні учні виступають як суб'єкти виховання по відношенню до себе, своїм товаришам, колективу групи. Виховна діяльність педагогів повинна розвивати активність вихованців, стимулювати у них прагнення до саморозвитку духовних і фізичних сил.

І ще одна особливість: виховна діяльність – це перспективна діяльність, спрямована у майбутнє. Педагогам слід урахувати не тільки потреби сьогодення, але і перспективи розвитку суспільства, оскільки вихованці вступають у самостійне життя за певних суспільних відносин, що змінилися, при інших умовах життя. Тому таке велике значення набуває прогнозування, як власної виховної діяльності педагогів, так і діяльності вихованців. На думку Н.Н. Петухова, діалектична єдність соціального і психолого-педагогічного аспектів конкретно виявляється в діяльності вихователя, який є сполучною ланкою між суспільством і особистістю. "Він конкретизує соціальну програму виховання відповідно до психофізіологічних особливостей вихованців (загальнолюдських, вікових, індивідуальних) та рівня їх попередньої вихованості"<sup>74</sup>.

Таким чином, виховна діяльність сприяє соціалізації особистості (оволодіння суспільним досвідом, його привласнення) і її індивідуалізації (набуття самостійності). Спираючись на загальну теорію діяльності, можна виділити компоненти виховної діяльності: мета діяльності (виховання громадянина суспільства); суб'єкти діяльності (вихователь, учні); власне діяльність, як сукупність певних

---

<sup>73</sup> Мосіяшенко В.А. Українська етнопедагогіка: навч. посіб., – Суми: ВТД "Університетська книга", 2005. – 176 с.; Основи національного виховання: Концептуал.положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. – К.: Інформ. вид. центр "Київ", 1993. – (Ч. I). – 152 с.; Психолого-педагогічні основи формування творчої особистості педагога оновленої національної школи / під ред. В.Г. Кузя. Умань, 1992. – 170 с.; Руденко Ю.Д. Українська національна система виховання. – К., 1991. – 48 с.; Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К.: Рад. школа, 1985. – 312 с.; Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення: навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 336 с.

<sup>74</sup> Петухов Н.Н. Общие основы теории коммунистического воспитания. – М.: Изд. ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1975. – С. 10-12.

дій і операцій (окремо освітні, навчальні, розвивальні, виховні впливи); засоби діяльності (зміст, форми і методи виховання); умови діяльності (загальні, визначені суспільством і специфічні, залежно від матеріального оснащення виховного процесу, рівня підготовки виховних кадрів, згуртованості педагогічного колективу та ін.); результати діяльності (сформовані риси і якості учня)<sup>75</sup>.

Спираючись на ідеї Н.В. Кузьміної, В.О. Сластьоніна, І.А. Колеснікової, розглянемо основні ознаки професіоналізму у виховній діяльності. У сучасних умовах вихователь втратив по суті функцію інформатора-передавача, оскільки сучасний учень одержує різноманітну інформацію із засобів масової інформації, соціальних мереж, літератури і кіно. Проте суспільна ситуація, що постійно змінюється, вимагає осмисленого аналізу інтерпретації, розуміння суті явищ, що відбуваються. Вихованці не завжди можуть правильно розібратися в цих проблемах, вони потребують допомоги, поради наставників і, перш за все, педагогів, підготовлених професійно до виховної діяльності<sup>76</sup>.

Тому основною функцією педагога є функція вихователя-консультанта, який володіє значним обсягом знань, досвідом і може допомогти учням перейти від одного рівня розуміння того або іншого суспільного явища на іншій, вищій. Він допомагає молодим людям зорієнтуватися в реальних життєвих ситуаціях, виробити власні життєві погляди, позицію, спрямованість на успіх, стратегію поведінки.

Друга функція вихователя – трансформація державних цілей, що стоять перед всією системою освіти і виховання, у виховні цілі, які педагог реалізує у своїй діяльності за допомогою вирішення низки виховних задач за допомогою певних засобів. Відтак, суспільна спрямованість педагога, вміння, виходячи з громадських позицій розв'язувати виховні проблеми, є ознакою його професіоналізму. Важливо підкреслити, що педагог-вихователь, з одного боку – викладач певного предмету, з іншого – класний керівник, який

---

<sup>75</sup> Воспитательная деятельность педагога: учеб пособие для студ.высш.учеб заведений / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – М.: Изд. Центр "Академия", 2005. – 336 с. – С. 43., 51-53.; Кузьмина Н.В. Понятие "педагогическая система" и критерии ее оценки //Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – С. 7-45.

<sup>76</sup> Воспитательная деятельность педагога: учеб пособие для студ.высш.учеб заведений / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – М.: Изд. Центр "Академия", 2005. – 336 с. – С. 63- 65.



володіє системою наукових знань зі своєї спеціальності та в сфері виховної діяльності. Ряд дослідників довели, що структура знань і способів діяльності педагога-вихователя відображається в структурі знань, умінь і навичок, способах творчої діяльності учня. Отже, вміння педагога співвідносити загальну, тактичну і кінцеву мету та перетворювати їх на систему виховних задач притаманне тільки вихователю-професіоналу<sup>77</sup>.

Третя функція професійного вихователя – стимулююча, яка полягає в тому, щоб створити відповідну інтелектуальну та емоційну обстановку в групі, атмосферу психологічної підтримки. Педагог допомагає учням у формуванні і конкретизації цілей і завдань, що стоять як перед групою, так і перед кожним вихованцем окремо. Педагог осмислює методи, прийоми, які сприяли б розвитку і підтримці у всіх учнів прагнення до самопізнання, саморегуляції, самоорганізації.

Ознакою професіоналізму є також уміле використання вихователем принципу "паралельного" впливу (термін А.С.Макаренка), згідно якому взаємодія вихователя і вихованців здійснюється через різні канали: актив, колектив, сім'ю, підприємство, предметний гурток, об'єднання, клуби, секції тощо. Вихователь-професіонал відрізняється глибоким аналітичним підходом. Він уміє аналізувати власні переваги і недоліки, сильні і слабкі сторони окремих вихованців і колективу в цілому, навчає учнів способам аналітичної діяльності.

Отже, діяльність вихователя обумовлена низкою обставин. По-перше, потребами суспільства, що впливає на організацію виховання і яке ставить перед педагогом певну мету, завдання, забезпечує необхідними матеріальними засобами і створює відповідні соціокультурні умови. По-друге, особливостями генетичної програми вихованців і вже засвоєним ними рівнем соціалізації.

Все це дозволяє педагогові намітити систему виховних задач, що постають етапами для досягнення загальної мети. Він також здійснює методичну переробку виховної інформації, продумує форми її організації, відбирає методи, засоби, педагогічного впливу і взаємодії з вихованцями і, таким чином, здійснюється виховний процес.

---

<sup>77</sup> Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

Через виховну діяльність вимоги суспільства перетворюються на внутрішнє надбання особистості вихованців, їх переконання, відчуття, потреби, мотиви, звички поведінки.

### ***3.3.3. Визначення категорії "педагогічне вміння з виховної роботи з учнями"***

Досліджувана нами проблема вимагає виділення й аналізу поняття "педагогічне вміння з виховної роботи з учнями", яке є компонентом виховної діяльності й основою для продуктивного вирішення виховних задач. Уточнимо відразу, що в цьому визначенні ми враховуємо особливості учнівської молоді, що навчається у загальноосвітній школі та ПТНЗ.

Як відомо, поняття вміння відноситься до однієї із складних категорій. Учені не дійшли в цьому питанні до єдиної точки зору, тому ми знов звернулися для виділення категоріальних ознак досліджуваного поняття до методу контент-аналізу. За його допомогою було проаналізовано визначення "вміння" і, зокрема, "педагогічне вміння" 30 авторів двох наукових напрямів: психології і педагогіки у науковій літературі, особлива увага приділялася літературі останніх років. У результаті аналізу було виявлено 140 простих смислових елементів. Подальший аналіз наукової літератури дав можливість виділити 9 стійких ознак поняття "вміння" (табл. 3).

Дослідження засвідчило і в цьому випадку різноманіття підходів до змістового розгляду шуканого поняття і довело складність його утворення. Важливо підкреслити, що провідні психологи (С.Л. Рубінштейн, О.Г. Ковальов, В.М. Мясіщев, К.К. Платонов, А.В. Петровський, Є.О. Мілерян та ін.)<sup>78</sup> звертають увагу на психофізіологічну природу вміння: "Уміння є функціональною, набутою психофізіологічною системою внутрішніх умов, за наявності яких людина може виконати на необхідному рівні ту або іншу

---

<sup>78</sup> Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В.Петровского. М. : Просвещение, 1979. – 288 с. Ковалев А.Г., Мясичев В.Н. Психологические особенности человека. Т. 2 Способности. Л., 1960.; Мелерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. – М.: Педагогика, 1973. – 297 с.; Мясичев В.Н. Социальная психология и психология отношений // Проблемы общественной психологии. – М., 1965. – С. 273-286.; Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – С. 177-178.

діяльність"<sup>79</sup>. Виявлена суттєва особливість лежить в основі будь-якого виду вміння.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури умовно було виділено три провідні підходи, що характеризують категоріальні ознаки поняття "вміння". Одні вчені, серед них: О.М. Леонт'єв, А.О. Смірнов, А.В. Петровський. Н.Ф. Тализіна, Г.О. Люблінська, Т.А. Ильїна, ОА. Абдулліна, М.Д. Левітов та ін. схильні розглядати вміння як дію або систему взаємопов'язаних дій, причому педагоги акцентують увагу не просто на вміння як дію, а на "вміння" як способу оволодіння дією.

Таблиця 3

Категоріальні ознаки поняття "вміння"

№ п/ п	Категоріальні ознаки поняття "вміння"	Кількість авторів		Кількість смыслових одиниць аналізу	
		Абс.зна- чення	у %	Абс.зна- чення	у %
1	Система взаємозв'язаних дій	17	56,7	7	12,1
2	Має цільове призначення	17	56,7	19	13,6
3	Оснóву складають знання, навички (задатки, здібності)	16	53,3	17	12,1
4	Здатність людини виконувати певну діяльність	13	43,3	13	9,3
5	Застосовується в умовах, що змінилися	10	36,7	11	7,9
6	Має свідомий характер	8	26,7	9	6,4
7	Має творчий характер	8	26,7	9	6,4
8	Психофізіологічна властивість	7	23,3	7	5
9	Готовність виконувати дію	3	10	3	2,1

Друга група вчених (Ю.О. Самарін, Н.В. Кузьміна, Л.Д. Ітельсон, В.О. Сластьонін, Є.О. Мілерян, З.Ф. Леонова, Г.І. Кримська, Н.М. Остріков та ін., підтримали точку зору К.К. Платонова, який визначав уміння, як здатність людини виконувати певну роботу.

<sup>79</sup> Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психологические особенности человека. Т. 2. Способности. Л., 1960. – С. 57.

Третя – З.І. Ходжава, М.О. Данілов, Б.П. Єсіпов та ін. тлумачать уміння як набуту людиною готовність до практичних дій. Оскільки більшість дослідників поділяє першу і другу точку зору щодо категоріального трактування поняття "вміння", зупинимося на їх аналізі детальніше. На нашу думку, визначені підходи не суперечать один одному, оскільки "Дефініцій може бути багато, бо багато сторін у предметах". Тому нам уявляється, що такі трактування характеризують лише різні сторони поняття "вміння"<sup>80</sup>.

Перший підхід інтерпретує поняття "вміння" як множину впорядкованих дій, прийомів, між якими існує складний взаємозв'язок, що породжує інтегровані цілісні властивості цього поняття. Друга точка зору дозволяє виявити новий змістовий аспект досліджуваного терміна і співвіднести поняття "вміння" і здібності. Проте таке висвітлення не ставить знак тотожності між цими поняттями. Йдеться про ступінь оволодіння вміннями або про кількісно-якісну сторону в оволодінні вміннями, що постає свого роду індикатором здібностей (О.Г. Ковалев, В.М. Мясіщев, Ю.О. Самарін), тому говорячи зокрема, про педагогічне вміння, маємо на увазі набуту здатність (Н.В. Кузьміна), при тому враховуємо, що формування і розвиток здібностей відбувається лише в процесі оволодіння вміннями.

Подальший змістовий аналіз допоміг виявити загальні категоріальні ознаки поняття "вміння":

1) цільове призначення і доцільність у вирішенні поставлених задач (56,7%);

2) свідомий (26,7%);

3) і творчий характер (26,7%);

4) основу складають знання і навички (53,3%);

5) застосовується в умовах, що змінюються (36,7%).

Це була необхідна, але ще недостатня умова вирішення поставленого завдання. Відомо, що загальне завжди переломлюється і відбивається через особливе, одиничне. І оскільки загальне складає основу якісної специфіки окремих явищ, предметів, то знання його дає можливість пояснити окреме й особливе. Ураховуючи основні положення діалектики, ми перейшли до виділення специфічних ознак поняття "педагогічне вміння з виховної роботи з учнями".

---

<sup>80</sup> Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. Т. I. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с. – С. 216.

Виходячи із загальних посилок, представимо модель досліджуваного поняття, спираючись на особистий досвід роботи, спостереження і вивчення діяльності вчителів, викладачів, класних керівників, вихователів у навчально-виховному процесі. На цій основі первинне визначення "педагогічне вміння з виховної роботи з учнями" тлумачимо як упорядковану множину виховних, цілеспрямованих дій, прийомів, засновану на знанні теорії і методики виховної роботи, психолого-педагогічних особливостей учнівської молоді, спрямовану на стимулювання діяльності кожного вихованця й учнівської групи в цілому з урахуванням конкретних умов. Для перевірки пропонованої моделі ми знову звернулися до методу контент-аналізу, який включав наступні процедури. Спочатку здійснювався відбір педагогічної літератури, що містить опис досвіду виховної роботи викладачів, учителів з учнівською молоддю, а також досліджень, побудованих на практичному досвіді в цій сфері. Педагогічна література відображала різні часові періоди, другу половину XX ст. та початок XXI ст. Потім ми перейшли до побудови цілісної смислової одиниці. В якості останньої приймалися певні відрізки тексту з ключовими словами, що відносяться до досліджуваної сфери – викладач, учитель, класний керівник і учнівська група, колектив. Одиницею обрахунку слугувала думка або елементарний вислів, до яких віднесено дієприслівниковий, причетний, причинний, цільовий, порівняльний і деякі інші звороти, а також однорідні члени речення. Тут ми скористалися системою правил перетворення тексту, розробленою М.І. Черемісіною<sup>81</sup>.

У результаті контент-аналізу було виділене 204 цілісних смислових одиниць з 36 джерел (табл. 4). Особливу цінність у визначенні досліджуваного поняття, мала наукова праця Б.Г. Ананьєва "Деякі питання індивідуального підходу у виховній роботі класного керівника"<sup>82</sup>.

У ній автор порушує ряд істотних питань і, зокрема тих, що стосуються безпосередньої виховної роботи з учнями. Він висловлює глибоку і дуже актуальну в наш час думку: "Учитель повинен володіти нескінченною множиною виховних прийомів, він повинен володіти різноманітним "інструментарієм" виховання, застосовуючи

---

<sup>81</sup> Черемисина М.И. Элементарное высказывание как единица анализа текста // Методологические и методические проблемы контент-анализа / под ред. А.Г. Здравомыслова. Вып. 1. М.: Л., 1973. – С. 66-70.

<sup>82</sup> Ананьев Б.Г. Некоторые вопросы индивидуального подхода в воспитательной работе классного руководителя // Классный руководитель. – Л., 1939.

їх відповідно до випадку та індивідуальності. Отже, вчитель повинен бути не тільки знавцем предмету і шкільно-методичної роботи, але і знавцем життя, людей, суспільних відносин"<sup>83</sup>.

Співвіднесемо думку Б.Г. Ананьєва з особливостями діяльності педагогів, що працюють з учнівською молоддю в плані досліджуваного нами об'єкту. Відзначимо, що в опрацьованій психолого-педагогічній літературі не зустрічається визначення поняття "педагогічне вміння з виховної роботи з учнівською молоддю", хоча сам термін "уміння" вживається досить часто, особливо в літературі останніх років видання.

Таблиця 4

№ п/п	Категоріальні ознаки поняття "педагогічне вміння з виховної роботи з учнями"	Кількість авторів		Кількість смыслових одиниць аналізу	
		Абсолютне значення	у %	Абсолютне значення	у %
1	Цілеспрямованість виховної роботи	29	80,6	52	24,5
2	Творчий підхід у виховній роботі з учнями	20	55,6	29	14,2
3	Система взаємопов'язаних дій	19	52,8	27	13,2
4	Основу складають знання теорії і методики виховного процесу	12	33,2	24	11,8
5	Знання психолого-педагогічних, соціальних особливостей учнівської молоді	10	27,8	12	5,9
6	Диференційований підхід у виховній роботі з учнями ПТНЗ, старшокласниками загальноосвітньої школи	10	27,8	21	10,5
7	Урахування особливостей конкретного учнівського колективу	8	22,2	18	8,8
8	Урахування конкретних умов виховної роботи з учнями	8	22,2	14	6,9

<sup>83</sup> Ананьев Б.Г. Некоторые вопросы индивидуального подхода в воспитательной работе классного руководителя // Классный руководитель. – Л., 1939. – С. 74.

Застосований нами метод дослідження, дозволив знайти істотні, на наш погляд, ознаки цього поняття. Аналіз діяльності 17 класних керівників, учителів, викладачів загальноосвітньої і професійної школи з високим рівнем майстерності, описаний у літературі, і зіставлення його з досвідом роботи сучасних учителів-вихователів дає підстави припустити, що "педагогічне вміння з виховної роботи з учнями" – це перш за все складна цілеспрямована (80,6 %) система взаємопов'язаних педагогічних дій педагога з учнями, навчальною групою, класом (52,8 %).

А.С. Макаренко також відзначав, що "моя робота складається з безперервного ряду численних операцій, більш або менш тривалих, таких, що іноді розтягуються на рік, іноді проводяться протягом двох-трьох днів, а іноді мають характер блискавичної дії"<sup>84</sup>. Причому ця система взаємозв'язаних дій має складний характер, оскільки передбачає низку цілей: виховний вплив на колектив учнів і кожную особистість, а також передбачає узгоджену взаємодію самих педагогів.

На основі аналізу літератури виділено наступні важливі ознаки поняття: підґрунтя вмінь складають знання теорії і методики виховної роботи, соціальних і психолого-педагогічних особливостей учнівської молоді (27,8 %); творчий підхід (55,6 %) у діяльності викладача, вчителя, який виявляється в урахуванні конкретних умов роботи навчальної групи, класу (22,2 %), та особливостей конкретного учнівського колективу (22,2 %), а також у диференційованому врахуванні специфіки різних вікових груп учнів ПТНЗ 1, 2, 3 курсів, старшокласників 9, 10, 11 класів (27,8 %).

Під знаннями з теорії і методики виховної роботи розуміємо широкий спектр знань. Це знання закономірностей, структури, принципів, змісту, форм і методів виховного процесу.

Знання психолого-педагогічних особливостей учнівської молоді допомагає викладачам, учителям проаналізувати закономірності психічного розвитку і формування особистості хлопців і дівчат, їх специфічних властивостей, виявити психологічний і педагогічний зміст процесу розвитку пізнавальних особливостей юнацтва. Знання соціальних особливостей, соціальної ситуації розвитку передбачає

---

<sup>84</sup> Макаренко А.С. Избр. произв.: В 3-х т. / Ред.кол.: Н.Д. Ярмаченко и др. – К.: Рад. шк., 1985. – Т. 3. – С. 270.

вивчення педагогами системи відносин учнів до навчання, праці, обраної професії, до товаришів, до самих себе як результату дії законів, якими визначається виникнення і зміна структури особистості вихованця на конкретному віковому етапі.

Виявлені ознаки поняття "педагогічне вміння з виховної роботи з учнями" ми співвіднесли з ознаками вихідної розробленої моделі. Як бачимо в цілому вони співпадають. Але в остаточному варіанті вважаємо необхідними виділити і такі його ознаки, як динамічність, гнучкість, пластичність системи взаємодії педагога та учня, а також його системність, оскільки педагогічне вміння вбирає в себе не просто суму окремих дій, а взаємні дії, підпорядковані певним завданням, що здійснюються в строгій логічній послідовності з урахуванням конкретної педагогічної ситуації.

Відповідно до цього педагогічне вміння, що розглядається нами, є цілісним функціональним утворенням. Отже, сформулюємо досліджуване поняття: "педагогічне вміння з виховної роботи з учнями – це цілеспрямована динамічна система взаємопов'язаних дій педагога з вихованцями, заснована на знаннях закономірностей, структури, принципів, змісту, форми і методів виховного процесу, психолого-педагогічних, соціальних особливостей роботи з учнями загальноосвітньої і професійної школи і застосована згідно конкретній обстановці і специфіці конкретного учнівського колективу". Як компонент виховної діяльності визначене поняття увібрало основні її ознаки: цілеспрямованість, багатofакторність, свідомий творчий характер, соціальну спрямованість, двосторонній характер взаємодій, перспективність.

Специфічність досліджуваного поняття полягає і в тому, що педагоги взаємодіють із складною групою молодих людей – учнівською молоддю, яка характеризується суперечливою соціальною ситуацією розвитку. Віковий період (15-18 років) є найважчим у розвитку людини, оскільки відіграє вирішальну роль у формуванні її соціальної зрілості<sup>85</sup>. Остання обумовлює здатність молодих людей до самостійного трудового життя. Існують і певні

---

<sup>85</sup> Бех І.Д. Виховання особистості У 2-х кн. Книга перша. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – Київ: Либідь, 2003. – 278 с.; Кон І.С. Психологія старшокласника. – М.: Просвещение, 1982. – 207 с.; Мальковская Т.И. Социальная активность старшекласников. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.; Матвієнко О.В. виховання школярів: педагогічні задачі та завдання : [Посібник для пед. навч. закл.]. – К.: ПУ "Флоріант", 2005. – 200 с. ; Мудрик А.В. О воспитании старшекласников. М.: Просвещение. – 1976. – 176 с.



відмінності в цілях, позиції, діяльності учнів ПТНЗ і старшокласників середніх шкіл. Вступаючи до ПТНЗ, школярі визначають певною мірою свій подальший життєвий шлях. Нова педагогічна система відрізняється за своїми цілями і завданнями від загальноосвітньої школи. Якщо провідною діяльністю школяра є навчання, то основними видами діяльності учнів ПТНЗ, стає одночасно і виробнича праця, і навчання<sup>86</sup>.

Проте, вікові особливості цього періоду властиві як учням ПТНЗ, так і старшокласникам.

Залежно від індивідуально-типологічних особливостей учнів, їх характерів, поглядів, переконань, інтересів, рівня вихованості – викладач, учитель планує систему виховних задач, що лежить в основі педагогічних умінь з виховної роботи з учнями.

Виділені ознаки достатньо широко реалізують задачний підхід у вихованні, який ураховує конкретні умови виховної роботи з учнями і особливості розвитку конкретного учнівського колективу й особистості молодих людей. По суті виділені ознаки охоплюють педагогічне макросередовище або зовнішні умови і педагогічне мікросередовище або внутрішні умови, які характеризують багатоманітну виховну ситуацію.

Остання за певних умов (у цьому випадку вирішальним чинником є професійна вмільсть викладача, вчителя-вихователя) може перетворитися на виховну задачу, що стимулює саморозвиток учня. З урахуванням задачного підходу до виховної діяльності досліджуване поняття можна представити у такому вигляді: "педагогічне вміння з виховної роботи з учнями – це система взаємозв'язаних дій педагога та учнів, що забезпечує вирішення виховних задач, спрямованих на соціальне і професійне становлення молодих людей".

---

<sup>86</sup> Кондратюк О.П. Соціальний розвиток особистості як важливе завдання виховної роботи профтехучилищ // Педагогічний процес: теорія і практика: наук. записки. – 2002. – Вип. 1. – С. 67-74.; Маленко А.Т. Задачи по профессиональной педагогике. – М.: Высш. шк., 1987. – 168 с.; Никитин М.В. Новые подходы к организации воспитательной работы в профессиональном учебном заведении. – М., 1991. – 128 с. ; Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало у двох частинах. – Ч. 1. – К.: 2001. – С. 35-41.; Педагогічна книга майстра виробничого навчання: навч.-метод. посібник / за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Рад. шк., 1992. – 334 с.; Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя: метод. пособие. – М.: Высш. школа, 1988. – 168 с.

Отже, "педагогічне вміння з виховної роботи з учнями" – це складна дослідницька конструкція, що має певну ієрархічну будову. З одного боку, вона є компонентом діяльності вчителя, викладача-вихователя, з іншого – це складне утворення, свого роду сплав більш елементарних умінь, дій, об'єднаних загальною метою. Особливості його будови і розвитку будуть розглянуті в наступних розділах. Таким чином, сформульоване нами поняття увібрало в себе як загальні ознаки поняття "вміння", так і специфічні особливості виховної діяльності з учнівською молоддю.

### ***3.3.4. Аналіз понять "виховна ситуація, "виховна задача"***

Уявлення виховної діяльності як процесу вирішення множини виховних задач вимагає осмислення спорідненої низки понять. Перш за все, звернемося до поняття "ситуація". Ситуація в психологічному плані – це "система зовнішніх по відношенню до суб'єкта умов, що спонукають і опосередковують його активність"<sup>87</sup>.

Реалізація початкових виховних функцій завжди відбувається в конкретних умовах виховної роботи педагога. Педагогічною ситуацією прийнято називати сукупність певних умов, обставин, станів, що склалися в конкретний момент. Одночасно ситуація характеризує процес взаємодії педагога і вихованців. Н.В. Кузьміна визначає педагогічну ситуацію як "реальну обстановку в навчальній групі та в системі відносин і взаємин, що склалися між учнями, яку потрібно враховувати при прийнятті рішення про способи впливу на них"<sup>88</sup>.

Педагогічна ситуація перетворюється у виховну, якщо педагог здатний правильно осмислити сукупність динамічних умов у колективі учнів, знайти способи, що стабілізують обстановку в групі і сприяють формуванню особистості молодшої людини.

Ряд авторів розширює поняття "виховна ситуація", яке, на їх думку, "визначається суспільними і власне педагогічними умовами, що охоплюють так звані зовнішні умови, або педагогічне макросередовище, і відповідні специфічні умови виховного процесу, так звані внутрішні умови, або педагогічне мікросередовище"<sup>89</sup>. Далі зазначається, що під виховною ситуацією слід розуміти стан виховного

---

<sup>87</sup> Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2 изд. испр. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 494 с. – С. 364.

<sup>88</sup> Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с. – С. 51.

<sup>89</sup> Педагогика / под ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с. – С. 229.

процесу в певний момент виховної взаємодії вихователя і вихованців, який характеризується просторовими, часовими і соціальними умовами. Виховну ситуацію розглядають і як фазу, і як складову виховного процесу, що виконує в ньому специфічні виховні функції.

Вважаємо, що такий підхід поглиблює поняття "виховна ситуація". Спираючись на визначені положення, сформулюємо поняття "виховна ситуація" – це, по-перше, спеціально заданий педагогом стан виховного процесу в групі учнів; по-друге, сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, обставин, взаємин, що склалися в певний момент між всіма учасниками педагогічного процесу, які цілеспрямовані педагогом на позитивні зміни в системі внутрішньокolleктивних відносин, і в особистісній сфері кожного з вихованців.

Перейдемо до стислого аналізу загального поняття "задача", а потім визначимо категорію "виховна задача". У роботі вихователя-професіонала виховний процес представлений безліччю ситуацій, обставин, які знаходяться переважно в узгодженому, нормалізованому стані. Проте зовнішні дії, що включають взаємодії педагога та учнів не завжди можуть співпадати з внутрішніми умовами, станом учнів (наприклад, може позначитися негативний вплив сім'ї або атмосфера, що склалася, в групі). У результаті виникає природна неузгодженість у системі зовнішніх і внутрішніх чинників. Зняття такої неузгодженості є не що інше як процес розв'язання педагогом певної педагогічної задачі, яку можна представити як мету діяльності педагога, задану за певних умов<sup>90</sup>.

Саме таким чином трактується поняття "задача" в психологічній літературі, при цьому задача включає вимоги (мета), умова (відоме) і шукане невідоме, яке міститься в питанні. Ці елементи знаходяться в певних зв'язках і залежностях між собою, за допомогою яких здійснюється пошук і виявлення невідомих елементів через задані. У разі пред'явлення задачі іншому суб'єктові, вона набуває характеру логіко-психологічної категорії. Суб'єкт осмислює, переформулює, доповнює задачу і шукає спосіб її вирішення, включаючись тим самим у процес мислення<sup>91</sup>.

Поняття "задача" набуло широкого розповсюдження в психології мислення, психології навчання, психології виховання, психології

---

<sup>90</sup> Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.И. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика. 1990. – 104 с. – С. 15.

<sup>91</sup> Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2 изд. испр. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 494 с. – С. 364. – С. 119.

особистості. Спираючись на теорію діяльності, розроблену в працях С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, Г.С. Костюка та інших, був розвинений такий підхід до характеристики задач, який дозволяє трактувати поняття "задача" як сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, що детермінують активність суб'єкта. Категорія "задача" охоплює не тільки зовнішні по відношенню до суб'єкта, але і внутрішні для нього умови (у тому числі і ті, які прийняті ним ззовні і ті, які сформульовані ним самим). Запропоноване нами визначення "виховної ситуації" співвідноситься з трактуванням поняття "задача".

Нині у зв'язку з швидким розвитком системології, почала розвиватися і загальна теорія задач як її складова. На думку Г.О. Балла створюються необхідні передумови для ефективного використання задачного підходу до здійснення досліджень у різних областях. Суть такого підходу "... полягає в тому, що в кожній конкретній ситуації: 1) виділяються системи, що є задачами, а також системами, які забезпечують вирішення цих задач; 2) вказуються якісні і кількісні характеристики виділених задач, а також засоби і способи їх вирішення"<sup>92</sup>. Визначений підхід забезпечує побудову навчальних і виховних систем.

Розглянемо далі роль категорії "задача" в педагогіці. Частіше це поняття вживалося для опису певних форм навчального матеріалу і навчальних задач. Поняття "задача" все більше проникає в дидактику<sup>93</sup>, особливо при розгляді пізнавальних задач, які під керівництвом учителя перетворюються на власне пізнавальні задачі самих учнів, стимулюючи їх прагнення до пізнання нового, невідомого і до застосування цього пізнаного в житті, в практиці. З позиції системології задача описується як система особливого роду, обов'язковими компонентами якої є: а) предмет задачі, що знаходиться у вихідному стані; б) модель потрібного стану предмету задачі. Для позначення задачі, що розглядається як свого роду система, пропонується термін

---

<sup>92</sup> Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. – 184 с. – С. 146. – С. 5.

<sup>93</sup> Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. . – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. ; Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. – 184 с. – С. 146. Даниленко М.В., Даниленко Л.І. Педагогічні задачі: навч. посібник. – Київ : Вища школа, 1991. – 197 с.; Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.; Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.; Куриленко Т.Н. Задачи и упражнения по педагогике. – Минск, 1978.; Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.И. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика. 1990. – 104 с.

"задачна система"<sup>94</sup>. Запропоновані поняття також придатні для задач, досліджуваних у психології і в педагогіці.

Правомірно, на нашу думку, використання терміну "задачна ситуація", який використовує Г.О. Балл. На його думку, задачна ситуація – це деяка сукупність об'єктів, що припускає системне уявлення у вигляді задачі, але таке, яке ще не набуло такого уявлення. Задачна ситуація виникає у тому випадку, коли прагнення до будь-якої мети зустрічає перешкоду і виникає потреба її подолати, що дозволяє досягнути поставлену мету.

Педагогічна задача, на думку Н.В. Кузьміної<sup>95</sup>, усвідомлюється як задача, якщо виконуються наступні умови:

1) у процесі педагогічної діяльності виникає утруднення, подолати яке можна декількома способами;

2) висувається вимога пошуку оптимального способу досягнення бажаного результату, згідно якому із множини рішень вибирається одне, що стає критерієм;

3) має місце система обмежень при переході з одного стану в інший; у якості обмеження виступають засоби, що використовуються обов'язково при розв'язанні задачі.

Таким чином, процес розв'язання задачі можна уявити у вигляді пошуку виходу з утруднення або як процес досягнення мети.

Виховна задача є видовою по відношенню до педагогічної задачі, але разом з тим вона має свої особливості. Останні полягають в тому, що розв'язання виховної задачі завжди передбачає позитивні зміни в особистості вихованця і новоутворення особистісного характеру в його поведінці, відносинах, діяльності.

Сформулюємо поняття "виховна задача" – це мета, задана педагогом за певних умов (ситуації), яка передбачає перехід вихованця з початкового рівня на якісно новий рівень розвитку вихованості. Виховна задача також виявляє всі ознаки системного об'єкту, який має відповідні обов'язкові компоненти: 1) вихідний предмет задачі, 2) модель необхідного стану.

Звернемо увагу ще на деякі особливості досліджуваного нами поняття. Виховна, як і педагогічна задача є результатом усвідомлення

---

<sup>94</sup> Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с. – С. 146; С. 32.

<sup>95</sup> Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с. – С. 54.

педагогом утруднення, що виникло в конкретній ситуації, яке не має однозначного визначення співвідношення обставин і умов, що склалися. Подолання утруднення здійснюється шляхом знаходження оптимального способу його розв'язання. Виховна задача припускає мету, яка має своїм результатом не тільки подолання утруднення, конфлікту, але і пробудження потреби суб'єктів діяльності в самовихованні, саморозвитку (С.Б. Єлканов, С.Г. Карпенчук, С.М.Ковальов, М.Г. Тайчинов)<sup>96</sup>.

Далі проаналізуємо деякі аспекти питання про особливості проблемної виховної ситуації і відмітних ознак проблеми і задачі, що дозволять поглибити наше уявлення про досліджуване поняття.

Виховна ситуація може носити проблемний характер у разі усвідомлення педагогом неможливості подолати труднощі і суперечності, що виникли, засобами наявного знання і досвіду<sup>97</sup>. Для вирішення проблемної виховної ситуації вона має бути перетворена на виховну задачу. Слід підкреслити відмінності, що існують між проблемою і задачею, які беруть свій початок у проблемній ситуації. Проблема усвідомлюється як така суперечлива ситуація, в якій мають місце протилежні позиції при поясненні одних і тих же явищ і відносин між ними. Тобто проблема виражає діалектичну суперечність усередині єдиного явища або процесу. При цьому проблемна виховна ситуація вимагає від педагога творчого пошуку нових засобів і способів діяльності. Педагог включається в суперечливе за своїм змістом середовище і шукає шляхи розв'язання протиріччя через постановку поставленого собі питання, пошук нових способів взаємодії суб'єктів виховання і продуктивного розв'язання ситуації, що виникла.

Виховна задача виникає у тому випадку, коли в педагогічній ситуації окреслюється можливість отримання позитивного результату, до якого можна прийти шляхом перетворення умов, обставин, що склалися. Задача постає як знакова модель проблемної ситуації, тобто

---

<sup>96</sup> Дубасенюк О.А. Практичні завдання та задачі з курсу педагогіки: навч. посібник. – Житомир: Вид-во Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 102 с.; Єлканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: учеб. пособ. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.; Каплінський В.В. 100 складних ситуацій на уроках і поза уроками : шукаємо рішення: навч. посібник. – Вінниця : ВДПУ, 2003. – 79 с.; Ковалев С.М. Воспитание и самовоспитание М.: Мысль, 1986. – 284 с.; Тайчинов М.Г. Воспитание и самовоспитание школьников: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1982. – 160 с.

<sup>97</sup> Полякова Г.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М.: Педагогика, 1983. – 129 с.

така об'єктивна сутність, яку можна передати іншому об'єкту діяльності (у нашому випадку учневі) і яке стає частиною змісту виховання і самовиховання.

Вихователеві постійно доводиться ставити і вирішувати нові задачі. І якщо навчальні задачі плануються наперед, то виховні плануються лише частково. Майстерність педагога полягає в умінні перетворити педагогічну ситуацію на виховну задачу, тобто цілеспрямувати умови, що склалися, на перебудову відносин, наближаючись до поставленої мети. Вихованці висловлюють свою задоволеність, якщо педагоги, спостерігаючи за кожним з них, відчують своєрідність кожного вихованця, його інтереси, запити і, виходячи з цього, ставитимуть перед учнями нові задачі і цілі, об'єкти дослідження. Останні можуть викликати нові відчуття і переживання, розвиватимуть інтерес у вихованців до самостійної постановки ними актуальних проблем, нових навчальних і професійних задач.

Уся атмосфера в групі повинна сприяти пробудженню творчої енергії учнів, можливості самостійно приймати рішення в реальному житті, в навчальній і виробничій діяльності.

Відомо, що виховна діяльність детермінована різними соціальними явищами, формами суспільного життя, соціальними потребами суспільства. Такі зовнішні зв'язки знаходять своє відображення у виховних ситуаціях-задачах, що виникають, і проявляються в поведінці, вчинках, діяльності і відносинах вихованців. Це обумовлює риси, загальні для всіх вихованців, які відображаються в основних закономірностях виховної діяльності.

Разом з тим зовнішні дії проявляються опосередковано через внутрішні умови згідно принципу детермінізму, розробленому в працях С.Л. Рубінштейна. Визначений принцип має основоположне значення для характеристики виховної задачі-ситуації, яке концентрує в собі зовнішні дії і внутрішні умови, співвіднесені один з одним певним чином. Таке розуміння детермінізму дозволяє розглядати виховну задачу як цілісну сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що відображають закономірності психічних процесів і різних педагогічних явищ.

Аналіз будь-якої виховної ситуації, задачі вимагає розкриття її внутрішніх умов, які пов'язані завжди з особистістю вихованця. Дослідженнями доведено, що внутрішні умови, які в кожен конкретний момент відображають зовнішні дії на особистість учня і самі формувалися залежно від попередніх зовнішніх дій. Це означає, що

вплив, який здійснюється на вихованця будь-якою подією в житті, завжди обумовлено тим, що він до того пережив і передумав, тобто історією попереднього його досвіду і життя, тим яку внутрішню роботу він виконав. "Положення, згідно якому зовнішні впливи пов'язані із своїм психічним ефектом опосередковано через особистість, є тим центром, виходячи з якого визначається теоретичний підхід до всіх проблем психології особистості"<sup>98</sup>.

А це означає, що виховні задачі визначаються педагогами, виходячи з подій суспільного і особистісного життя. Негативні явища, які накопичувалися в нашому суспільстві довгі роки, внаслідок панування адміністративно-командної системи привели до тяжких наслідків у сфері виховання. Стали переважати розрив слова і справи, соціальне лицемірство, режим одноманітності (у тому числі й у використанні засобів і методів виховання), авторитарний стиль спілкування, ігнорування інтересів вихованців. Проте в системі середніх навчальних закладів найбільш важке положення склалося в ПТНЗ, оскільки, за виразом А.Б. Боссарт<sup>99</sup> "виникла унікальна система, коли одне відомство (школа) передає свій "брак" іншому відомству (ПТУ) і не відповідає за нього". Йдеться про те, що ПТНЗ обирають слабкі учні. На це неодноразово наголошувалося й у пресі.

Подібні обставини викликають великі труднощі у виховній роботі викладачів, учителів. У нашому дослідженні робиться одна із спроб допомогти педагогам у вирішенні проблем виховання, що виникають у реальній дійсності. Один з напрямів розв'язання окресленої проблеми передбачає розробку типології виховних задач, як відображення найбільш загальних закономірностей, що лежать в основі педагогічних ситуацій і потребує дослідження актуальної проблеми професійного мислення вчителя.

---

<sup>98</sup> Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 354 с. – С. 118.

<sup>99</sup> Боссарт А.Б. Парадоксы возраста или воспитания?: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с. – С. 90.



### **3. 3. ОСНОВНІ ТИПИ ВИХОВНИХ ЗАДАЧ**

#### ***3.3.1. Професійне мислення вчителя як передумова продуктивної педагогічної діяльності***

Сучасне педагогічне бачення професійної діяльності вчителя на засадах творчого мислення значною мірою ґрунтується на досягненнях педагогічної теорії. Науковцями розглянуто різні види педагогічної діяльності, що вимагають значних інтелектуальних витрат. Основна увага вчених (Ю.М. Кулюткіна, В.А. Сластьоніна, Р.С. Сухобської, В.Д. Шадрікова, А.В. Брушлінського, Ю.Д. Корнілова, В.О. Якуніна, Н.В. Кузьміної, О.А. Реана, Л.М. Мітіної, І.В. Дубровіної, М.Д. Тутушкіної, Л.В. Путляєвої, А.К. Маркової, С.Г. Вершловського та інших психологів) звернена на оптимізацію його розумової діяльності в процесі організації та управління навчально-пізнавальною активністю учнів. Проте менше проводиться досліджень (Д.В. Вількєєв, А.І. Кіршбаум, С.Н. Башинова, Т.Р. Кисельова та інші), спрямованих на вивчення особливостей мислення педагога, що реалізуються в процесі організації комунікативної, у тому числі і виховної діяльності.

Відтак важливо виявити та проаналізувати особливості професійного мислення вчителя з позиції сучасних наукових підходів та обґрунтувати професійні характеристики педагогічного мислення та його взаємозв'язок з практичною діяльністю.

Зазначимо, що професійне мислення вчителя вміщує ряд ознак, якостей і властивостей, що дозволяють говорити про педагогічне бачення світу, притаманне вчителю-майстру. Проте проблема дослідження цих властивостей потребує цілісного і глибокого вивчення.

Професійне мислення педагога реалізується у процесі саморозвитку його розумової діяльності, яка опосередкована дією педагога на учня. Ця дія у контексті суб'єкт-суб'єктної парадигми освіти постає взаємодією, що реалізується в умовах складних ситуацій, в яких педагогічне мислення розкривається через відношення вчителя до учня. Ціннісна спрямованість педагогічного мислення вимагає переходу від нормативно-описового до творчого типу професійного мислення вчителя, що припускає розробку його змістових і структурно-рівневих засад. Така позиція дозволяє розглядати педагогічне мислення як специфічну розумову і

практичну діяльність учителя, що забезпечує ефективне вирішення ним проблемних ситуацій, що виникають у навчально-виховній роботі.

Підкреслимо, що саме виховна діяльність педагога включає чимало складних ситуацій, від рівня успішності їх вирішення значною мірою залежить ефективність педагогічного процесу в цілому. Ні вчителя, ні учня не можна розглядати поза ситуацією спілкування. За результатами дослідження М.М. Кашапова встановлено, що велика кількість педагогів (72%) вбачає причину виникнення конфліктних ситуацій в учнях, звідси – відмова вчителя займати активну конструктивну позицію у вирішенні конфлікту, оскільки він починає боротися з наслідками, не враховуючи причини, що їх породжують.

При цьому з'ясовується, що викладачі, які мають ґрунтовну предметну підготовку, відчують серйозні труднощі у комунікативній сфері педагогічної діяльності. Складна за своїм змістом і динамічна за своїм протіканням педагогічна діяльність вимагає від педагога її осмислення з метою постійного вдосконалення. Тому питання формування і розвитку професійно значущих особливостей мислення педагога є одним з актуальних у системі підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Значний внесок у розробку проблеми педагогічного мислення зробили Ю.М.Кулюткін<sup>100</sup> і Г.С. Сухобська<sup>101</sup>. На їх думку, мислення вчителя розглядається як "здатність" використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях діяльності, вміння "бачити" в конкретному явищі його загальну педагогічну суть. Мислення є складовою діяльності вчителя на всіх її етапах: при осмисленні цілей, аналізу проблемної ситуації, розв'язанні задач. Ними визначені такі важливі для з'ясування сутності поняття педагогічного мислення як "ієрархізованість цілей" та нові підходи до таксономії педагогічних цілей і задач.

Таким чином, педагогічне мислення можна розглядати як вид професійного мислення, що дозволяє суб'єктові пізнавати суть педагогічної ситуації і організовувати свої педагогічні дії по її цілеспрямованому перетворенню.

---

<sup>100</sup> Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М., 1971. – 111 с.

<sup>101</sup> Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М., 1990. – 104 с.

Існують різні підходи до визначення сутності педагогічного мислення.

З погляду А.К. Маркової: педагогічне мислення є процесом виявлення вчителем зовні не заданих, прихованих властивостей педагогічної дійсності в ході порівняння і класифікації ситуацій, з'ясування в них причинно-наслідкових зв'язків. С.Т. Каргін подає таке визначення досліджуваного феномену: педагогічне мислення – це спрямованість розумових процесів на віддзеркалення особливостей об'єкту діяльності вчителя шляхом проникнення в сутність педагогічних явищ педагогічної дійсності<sup>102</sup>. На думку О.К. Осіпової, "Професійно-педагогічне мислення – це діяльність по розв'язанню педагогічних задач. Воно існує як процес вирішення педагогічних задач<sup>103</sup>. Педагогічне мислення розглядають і як узагальнене й опосередковане відображення різних проявів педагогічної дійсності. Проявляється у здатності успішно вирішувати постійно виникаючі педагогічні задачі і суперечності, в умінні бачити, розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності<sup>104</sup>.

Зазначені підходи дозволяють повніше висвітлити і глибше зрозуміти *сутність та механізми професійного педагогічного мислення вчителя*.

У науковій літературі педагогічне мислення розглядають як-от:

- гносеологічну сторону педагогічної діяльності (О.А. Абдулліна, О.І. Піскунов);
- теоретичні акти педагогічних дій, що обумовлюють педагогічну діяльність (В.О. Сластьонін, Я. С. Турбовський);
- "системне бачення педагогічного процесу" (Е. П. Нечитайлова);
- особливий склад розуму, якому притаманний ряд ознак, якостей і властивостей, що дозволяють говорити про педагогічне "бачення" світу (В.Е. Тамарін, Д. С. Яковлева);
- уміння аналізувати педагогічні ситуації, спираючись на педагогічну теорію (Л.Ф. Спірін, М.А. Степінській, М. Л. Фрумкін, Е.Н. Поляков);

---

<sup>102</sup> Каргин С.Т. Сущность понятия "педагогическое мышление" // Реформа общеобразовательной и профессиональной школы и подготовка педагогических кадров. Алма-Ата: КПИ им. Абая, 1986. – С. 62.

<sup>103</sup> Осипова Е. К. Структура педагогического мышления учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. – С. 95.

<sup>104</sup> Профессиональная педагогика. М.: Ассоциация "Профессиональное образование", 1997. – С. 503.

– готовність учителя до вирішення різноманітних педагогічних ситуацій (Л.В. Никітенкова)

– здатність застосовувати теоретичні положення педагогіки, психології і методики до конкретних педагогічних ситуацій також і вміння "бачити" в конкретному явищі його загальну педагогічну суть (Л.П. Маслова);

– сукупність властивостей, притаманних будь-якому практичному мисленню (О.К. Осіпова).

При цьому О.К. Осіпова диференціює такі специфічні ознаки: проблемність, рефлексивність, комплексність, конкретність, конструктивність, самостійність, критичність, професійна компетентність, індивідуалізованість мислення<sup>105</sup>.

Професійне мислення вчителя, спрямоване на розв'язання педагогічних задач, є ієрархізованим ланцюгом розумових процесів, співвіднесених з цілями навчально-виховного процесу, характеризується своєрідністю структури, змістового (синтези спеціальних знань) і практично-дієвого (сукупність інтегральних інтелектуальних умінь) фондів, що володіють своєрідними якісними характеристиками (опосередкованість об'єктом праці, проблемність, конструктивність, конкретність та ін.)<sup>106</sup>. О.К. Осіповою розроблена узагальнена модель професійного мислення вчителя. Нею введено нове вимірювання рівня сформованості професійного мислення – коефіцієнт професіоналізму<sup>107</sup>.

Побудова робочих моделей розумової діяльності заснована на описі наступних компонентів:

1) з'ясування сукупностей професійно-педагогічних задач, що вирішуються вчителями;

2) опис процесів (етапів) вирішення педагогічних задач;

3) виявлення предметної основи мислення – складу знань;

4) опис рівня сформованості практично-дієвого фонду мислення – сукупності вмінь;

5) виявлення способів розв'язання педагогічних задач<sup>108</sup>.

---

<sup>105</sup> Осіпова Е. К. Психологические основы формы рования профессионального мышления учителя: Дис... докт. психол. наук. М., 1988. – С. 58-59.

<sup>106</sup> Осіпова Е. К. Психологические основы формы рования профессионального мышления учителя. – С. 203.

<sup>107</sup> Осіпова Е. К. Психологические основы формы рования профессионального мышления учителя. – С. 204.

<sup>108</sup> Осіпова Е. К. Психологические основы формы рования профессионального мышления учителя: Дис... докт. психол. наук. М., 1988. – С. 97.

При цьому вивчення мислення пов'язане з практичною діяльністю. До особливостей професійного мислення вчителя О.К. Осіпова відносить професійну компетентність, обумовлену використанням спеціальних психолого-педагогічних, методичних та інших знань<sup>109</sup>. Проте, на думку М.М. Кашапова, поняття "професійна компетентність" – ширше поняття, яке включає і педагогічне мислення.

Згідно з його експериментальними й емпіричними даними<sup>110</sup> професійні розумові вміння вчителя організовані в контексті педагогічної діяльності і реалізуються на двох рівнях. *Ситуативний* рівень – являє собою вирішення комплексу поточних, актуальних педагогічних проблемних ситуацій. *Надситуативний* – розв'язання вчителем проблемної ситуації, що пов'язане з перспективою розвитку педагогічного процесу.

Незважаючи на відсутність загальної теорії педагогічного мислення, ця проблема всебічно розглядається в сучасній психолого-педагогічній науці як важлива частина педагогічної діяльності й освіти Н. В. Кузьміною<sup>111</sup> та А.О. Реаном<sup>112</sup>.

Цілісне представлення об'єкту своєї діяльності вимагає від учителя вміння бачити загалом – особливе, в цілому – одиничне. А для цього замало володіти тільки педагогічним "баченням" або ж уміти аналізувати педагогічні ситуації, тому виникла потреба виділити ознаки педагогічного мислення. З погляду С.Т. Каргіна, педагогічне мислення, це – спрямованість розумових процесів на відображення особливостей об'єкта діяльності вчителя шляхом проникнення в сутність педагогічних явищ<sup>113</sup> і творчому розв'язанні

---

<sup>109</sup> Там само. – С. 59.

<sup>110</sup> Кашапов М. М. Особенности мышления преподавателя в процессе решения педагогических проблемных ситуаций // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки. Л.; М., 1988. – С. 149-155.; Кашапов М. М. Ситуационный анализ как функция педагогического мышления // Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы М.: ИП РАН, 1997. – С. 98-99.; Кашапов М. М. О функциях педагогического мышления // Ананьевские чтения. СПб., 1997. – С. 73-75.; Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : монография. – СПб.: Алетейя, 2000 – 463 с.

<sup>111</sup> Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

<sup>112</sup> Реан А. А. Психология педагогической деятельности (Проблемный анализ): учеб. пособ. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1994. – 83 с.

<sup>113</sup> Каргин С. Т. Сущность понятия "педагогическое мышление" // Реформа общеобразовательной и профессиональной школы и подготовка педагогических кадров. Алма-Ата: КПИ им. Абая, 1986. – С. 62.

професійно-педагогічних задач, які формулює для себе вчитель у результаті розв'язання педагогічної проблемної ситуації. Отже, професійне мислення вчителя передбачає позитивну реконструкцію педагогічної проблемної ситуації. Саме у цьому полягає здатність і потреба вчителя аналізувати, узагальнювати і перетворювати педагогічні ситуації, ухвалювати рішення про вибір і застосування засобів педагогічної дії, відповідних цим ситуаціям, творчо створювати нові засоби педагогічної дії на учнях і у процесі навчально-виховного процесу у цілому <sup>114</sup>.

Також досліджено функціональну сторону мислення вчителя, що сприяє забезпеченню педагогічного процесу і характеризується наступними особливостями:

1) діагностична: вивчення учнів, пізнання педагогічної ситуації, отримання зворотного зв'язку відносно виконуваної професійної діяльності;

2) стимулююча: спонукання учнів до прояву інтелектуальної ініціативи за допомогою власних педагогічних дій;

3) інформаційна: повідомлення школярам інформації про актуальні для конкретного віку проблеми і про способи їх вирішення;

4) розвивальна: осмислення засобів формування провідних соціально-корисних і навчально-пізнавальних якостей особистості учня;

5) компенсаторна: вміння мислити категоріями успіху: позитивне мислення, вміння бачити позитивне в невдачі допомагає вчителю всупереч багатьом негативним чинникам шукати нові засоби вирішення сучасних педагогічних проблем;

6) оцінна: повідомлення учням оцінки ступеня результативності їх різноманітних дій;

7) самовдосконалювальна: професійне мислення вчителя створює і забезпечує можливість уникнути імпульсної або рутинної педагогічної діяльності. Крім того, самоконтроль забезпечує педагогові правильне розв'язання педагогічної ситуації і дозволяє йому визначати ступінь головної суперечності, що становить ядро педагогічної проблемної ситуації <sup>115</sup>.

---

<sup>114</sup> Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : монография. – СПб.: Алетейя, 2000 – С. 50.

<sup>115</sup> Каргин С. Т. Сущность понятия "педагогическое мышление" // Реформа общеобразовательной и профессиональной школы и подготовка педагогических кадров. Алма-Ата: КПИ им. Абая, 1986. – С. 51-52.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що характерною рисою будь-якої складної ситуації є деяка внутрішня суперечність між метою і можливістю її безпосереднього досягнення тобто природне й об'єктивне розузгодження в системі "мета – можливість досягнення". Для реалізації мети необхідно розпізнати педагогічну реальність, в якій виникають певні утруднення. Зняття цієї проблемності є не що інше, як процес вирішення вчителем певної педагогічної задачі.

Саме проблемність виділена М.М. Кашаповим як основна одиниця аналізу. Це процес, що зберігає найбільш істотні властивості і функції обох реальностей (об'єктивної і суб'єктивної), зокрема: когнітивну спрямованість, структурну цілісність, здатність до розвитку і зміни рівнів функціонування (ситуативний і надситуативний), здатність до перетворення предмету педагогічного пізнання. Досліджуючи проблемність як одиницю аналізу професійного мислення педагога, можна виявити найбільш істотні властивості і функції професійного педагогічного мислення. Такий підхід неможливо здійснити без психологічного аналізу вирішуваної вчителем проблеми, що виникла в контексті педагогічної ситуації.

Функції професійного мислення педагога в контексті практичної діяльності виступають перш за все як функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки задач у даних умовах діяльності, розробки планів і проектів вирішення цих задач, регуляції процесу здійснення наявних планів, рефлексії отриманих результатів. За походженням професійне мислення вчителя є системою розумових дій, що виникають на основі пізнання і перетворення складної педагогічної ситуації. Такі дії, змінюючись формою, зберігають свою змістову специфіку, істотні властивості і функції практичного мислення викладача.

Загальна культура людини, його професійна майстерність, підкреслює В.Д. Шадріков, визначається рівнем розвитку її знань, умінь і навичок. Але цим професійна майстерність людини не вичерпується. Необхідна ще одна його складова – творчість, яка виявляється в практичному мисленні. Практичне мислення вчителя здійснюється в умовах конкретних, цілісних індивідуально-своєрідних ситуацій. Завдання практичного мислення – адекватне застосування знань загального типу до конкретних ситуацій діяльності. Складність таких ситуацій, їх мінливість, суперечність, а

також необхідність негайного розв'язання і здійснення рішень – все це визначає специфічний характер мислення професіонала-практика.

Відповідно до ідей Б.Г. Ананьєва, С.Л. Рубінштейна, К.О. Абульханової-Славської, А.В. Брушлінського, Б.М. Теплова, Ю.К. Корнілова<sup>116; 117; 118; 119</sup>, мислення включене в процес взаємодії людини з об'єктивним світом і сприяє його адекватному здійсненню; а сам процес пізнання, мислення і є процесом безперервної взаємодії суб'єкта, що пізнає, і перетворюваним об'єктом/суб'єктом, з об'єктивним змістом вирішуваної задачі (з якою безпосередньо стикається педагог у кожній окремій ситуації). Створюючи умови, необхідні для позитивних змін в учневі, вчитель і сам змінюється. Перетворення дозволяє по-новому підійти на можливості розв'язку проблем або задач, що постають у контексті професійної діяльності.

Розв'язання педагогічної задачі починається з аналізу складної, об'єктивно існуючої ситуації. Стикаючись з провинною учня в процесі виконання своїх професійних обов'язків, учитель відчуває емоційне й інтелектуальне утруднення, що нерідко приводить до виникнення конфліктної деструктивної ситуації, тобто такої ситуації, в умовах якої, викладач виявляється не в змозі виконувати свої функціональні, посадові обов'язки. Аналіз такої ситуації завершується синтезом, і у вчителя створюється когнітивна схема про найбільш переважну послідовність професійних дій, необхідних для успішного вирішення педагогічної задачі. Адекватно організований аналіз ситуації повинен бути спрямований не на саме педагогічне явище, а на причини, що його породжують, і тут не місце імпульсним діям. Тим більше важливо враховувати можливі наслідки передбачуваних педагогічних дій. Не можна застосовувати перше рішення, що "прийшло в голову", оскільки конкретні ситуаційні обставини, з яких виходить учитель, не завжди усвідомлюються ним досить чітко. Від педагога потрібна здатність передбачення і знаходження нових рішень. У цьому йому значною мірою допомагає вміння "вийти за межі" ситуації.

---

<sup>116</sup> Абульханова-Славская К.А. Личностные типы мышления // Когнитивная психология: материалы финско-советского симпозиума. М., 1986. – С. 154–172.

<sup>117</sup> Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. – 288 с.

<sup>118</sup> Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Изд-во Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "Модэк", 1996. – 392 с.

<sup>119</sup> Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М., 1990. – 104 с.



З ідеєю трансцендування, "виходу за межі" початкового рівня перетворення конкретної ситуації (Е. Фромм, К. Лешлі, М. Бубер, Д.Б. Богоявленська, Д.Н. Завалішина, А. М. Матюшкін, Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська, Я.О. Пономарєв) пов'язані певні теоретичні передумови виділення надситуативної проблемності у вирішуваній педагогічній ситуації. Поширеною формою "виходу за межі" в будь-якому продуктивному розумовому процесі виступає встановлення нових зв'язків і формування узагальнень, які дозволяють створити більш довершений спосіб дії. Як наслідок продуктивний процес стає багатовимірним, гнучким. Сукупність різного роду педагогічних задач утворює ієрархічно організовану систему.

У неї включені перш за все найбільш загальні завдання, що визначають стратегію діяльності вчителя, і супідрядні з ними конструктивні завдання, пов'язані з реалізацією стратегії діяльності вчителя. Всі ці завдання, що мають різний рівень узагальненості, відносяться до деякого надситуативного рівня – в тому значенні, що завдання ці вирішуються не в якійсь окремо взятій ситуації, а інколи і впродовж тривалого етапу навчально-виховної роботи. Залежно від способу розпізнавання педагогічної ситуації М.М. Кашапов виділяє два рівні виявлення проблемності у вирішуваній педагогічній проблемній ситуації: ситуативний і надситуативний. Перший рівень характеризується встановленням ситуативної проблемності у вирішуваній педагогічній ситуації. Реалізація рішення на цьому рівні створює необхідні передумови для реконструкції викладачем виконуваної педагогічної діяльності. У результаті реалізації *ситуативного рівня* виявлення проблемності педагогом приймаються рішення, орієнтовані на миттєву тактику і вигоду, а не на сенс педагогічної діяльності, її мету і суспільне призначення. Дії вчителя по розв'язанню педагогічної проблемної ситуації орієнтовані на ближню перспективу.

За таких обставин нерідко не враховується вплив конкретної ситуації на навчально-виховний процес у цілому. Педагогові уявляється важливим усунути перешкоди тільки зараз, а що буде потім – не так важливо. Стикаючись, з проблемною ситуацією, він прагне знайти подібну ж ситуацію в минулому досвіді. Певна схожість приводить до реалізації рішень, вже не адекватних у ситуації, що виникла. На цьому рівні вчитель не усвідомлює зв'язок між своїми вчинками та їх наслідками. Педагог, аналізуючи свою

діяльність, ґрунтується на певних принципах і правилах її здійснення, які йому вже важко змінити. Він не спроможний до подолання стереотипів у своїй діяльності і відчуває напружене відношення до педагогічної проблемної ситуації. У процесі реалізації окресленого рівня все більшу значимість набуває особистісний розвиток педагога.

Ситуативний рівень вирішення педагогічної проблемної ситуації є ефективним за умови, коли діяльність педагога пов'язана з організацією діяльності школярів, її стимулюванням і контролем. У цьому випадку викладачеві легше побачити та усвідомити невідповідність між поставленими завданнями і отриманими результатами. Такий рівень ефективний у разі дефіциту часу, і якщо вчитель адекватно переносить рішення проблемної ситуації з минулого досвіду в нову ситуацію, то проблема може вирішуватися.

*Рівень надситуативної проблемної ситуації* характеризується усвідомленням учителем необхідності зміни, вдосконалення деяких особливостей своєї особистості. Проблемні ситуації, що виникають у ході практичної діяльності вчителя, змушують його вийти за межі цих ситуацій на рівень, на якому він був би спроможний проаналізувати самого себе не тільки в ролі виконавця, але і в ролі людини, яка програмує виконавську діяльність учнів. Такий стан суб'єкта виражається в пошуку засобів цілеспрямованого формування своїх професійно-значущих і особистісних якостей.

Уміння встановлювати надситуативну проблемність у процесі розв'язання педагогічних проблемних ситуацій сприяє не тільки активації розумової діяльності вчителя, але й значною мірою впливає на особистісний розвиток педагога, оскільки торкається, насамперед, його емоційної сфери і самосвідомості. А це у свою чергу неминуче веде до формування особистісних позицій, переконань, допомагаючи тим самим учителеві вдосконалювати свою діяльність.

Згідно з дослідженнями М.М. Кашапова та О.М. Григор'євої встановлено, що більшість учителів (82%) нездатна достатньою мірою адекватно розпізнати й об'єктивно оцінити творчий потенціал дитини. Виходячи з експериментальних даних, можна сказати, що вчителі з високим соціальним інтелектом об'єктивніші в оцінці креативно-обдарованих учнів. А педагоги з низьким соціальним інтелектом виявляють більший суб'єктивізм.

Подальші наукові дослідження дозволили теоретично обґрунтувати і частково експериментально перевірити конструкт абнотивності, основними складовими якого є соціальний інтелект,

креативність учителя, мотиваційно-когнітивний компонент. Під абнотивністю розуміється комплексна здібність учителя до адекватного сприйняття, осмислення і розуміння креативного учня, здатність помітити обдаровану дитину і надати необхідну психолого-педагогічну підтримку в розвитку його потенціалу. Відмінності коефіцієнтів кореляції між результатами тестів за оцінкою креативності школярів і опитувальника вчителів з високим і низьким соціальним інтелектом є значущими.

До особливостей мислення вчителя, значущих для успішного вирішення педагогічних ситуацій, науковці<sup>120</sup>; <sup>121</sup>; <sup>122</sup> віднесли наступні:

- 1) вибірковість накопичення знань для їх практичного застосування;
- 2) чутливість до суперечностей педагогічної ситуації, уміння бачити проблему;
- 3) мислення починається із зародження і формулювання проблемної ситуації;
- 4) одна і та ж педагогічна ситуація породжує у вчителя різні педагогічні проблемні ситуації;
- 5) виявлення різних рівнів проблемності у вирішуваній педагогічній ситуації;
- 6) прогнозування наслідків можливої реалізації рішень, що виробляються;
- 7) педагогічне рішення тісно пов'язане з його реалізацією, яка дозволяє усунути неадекватності, розузгодження діяльності. Це означає поєднання як пізнавальної, так і виконавчої діяльності вчителя.

Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури виділено такі професійні характеристики педагогічного мислення: включеність педагогічного мислення в практичну діяльність на всіх етапах її здійснення; професійну відповідальність за свої рішення; педагогічна проблемна ситуація є природною

---

<sup>120</sup> Кашапов М. М. Ситуационный анализ как функция педагогического мышления // Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы М.: ИП РАН, 1997. – С. 98-99.

<sup>121</sup> Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : монография. – СПб.: Алетея, 2000 – 463 с.

<sup>122</sup> Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

частиною практичної діяльності суб'єкта, її розв'язок педагогічно необхідний; у процесі вирішення розумових задач професіонал-практик сам виділяє і формулює умови вирішуваної задачі.

### ***3.3.2. Одиничне і типове в аналізі педагогічних ситуацій***

Питання про співвідношення одиничного і типового в розгляді педагогічних ситуацій має велике теоретичне і практичне значення, оскільки всі виховні задачі беруть свій початок у педагогічній ситуації. Вважаємо глибоко помилковими спроби звести всю сукупність ситуацій тільки до загальних або тільки до індивідуальних особливостей. Якщо кожен педагогічну ситуацію аналізувати як носія певного типу, до якого повністю зводиться їх своєрідність, то це приведе до відмови розгляду "живої" реальної ситуації зі всіма конкретними проявами і до обмеження лише конструюванням типології. Практичним результатом прийняття цієї точки зору у виховній діяльності може стати ігнорування індивідуальної своєрідності ситуації, оскільки педагог частіше матиме справу з типовими випадками в практичній діяльності.

Якщо ж стати на точку зору переважання одиничного в ситуації, ми тим самим стикаємося з фактом нескінченної різноманітності зовсім різних по характеру педагогічних ситуацій, в яких не відбиваються загальні ознаки. Якщо педагогіка буде мати справу тільки з індивідуальними, одиничними ситуаціями, відмовляючись від розгляду типового, то вона фактично не матиме права користуватися якими б то не було узагальненими поняттями. У виховній роботі це могло б привести до такої індивідуалізації виховного процесу, при якому практично не можливо було б зробити ніякі узагальнення, оскільки індивідуальність, одиничність ситуації була б основою виміру.

Проблема вирішується таким чином: одиничне і типове, або загальне в педагогічній ситуації – протилежності, що створюють певну єдність. У філософській літературі розкрита діалектична єдність "загального" й "особливого". Відомо, що окреме не існує інакше як в тому зв'язку, який веде до загального. Разом з тим загальне існує лише в окремому, через окреме. Будь-яке окреме представляє так чи інакше загальне. Будь-яке загальне включає в себе якусь ознаку або сутність окремого. Будь-яке загальне лише частково охоплює всі окремі предмети.

Кожна ситуація відноситься до певного типу педагогічної ситуації, але разом з тим кожна із ситуацій уявляється своєрідною, неповторною. В одних випадках ми бажано виділити загальне і говоримо про ситуації в цілому, взагалі, в інших випадках, говорячи про появу нових тенденцій у виховному процесі, підкреслюємо своєрідність нового в педагогічних ситуаціях. Наприклад, останнім часом виникли новаторські форми і методи для вирішення проблеми підвищення інтересу учнів до навчання, пізнавальної діяльності, праці. Звернемося до деяких виховних ситуацій, у яких простежуються загальні тенденції: зниження рівня культури, відповідальності, дисципліни частини учнівської молоді. Проте в кожній з цих ситуацій виразно виступають і своєрідні риси, особливості, які властиві саме цій конкретній ситуації. Ця своєрідність виражається у вікових особливостях вихованців, індивідуальних рисах, рівні розвитку колективу учнів. Водночас таке багатоманітне переплетення утворює індивідуальну неповторну ситуацію.

Маючи на увазі педагогічні ситуації, слід розрізняти: 1) типовість окремих проявів, характерних для конкретної ситуації (узагальнення відносно окремого, одиничного) і 2) типовість проявів для ряду, групи ситуацій (узагальнення відносно декількох задач-ситуацій). Спочатку розглянемо типовість окремих проявів для певної ситуації. Строго кажучи найбільш характеризує конкретну ситуацію саме типове в її проявах. Отже, типовість означає те в індивідуальності, одиничності, що є стійкішим, домінуючим, постійним. З цієї точки зору до типових можна віднести навички, звички, які засвоїли учні. Тобто педагог може відзначити в поведінці учнів конкретної групи типові риси, наприклад, організованість, відповідальність. Проте, якщо поведінка учнів цієї групи різко змінилося на гірше, то педагог може розглянути ці прояви як несподівані, які є для них нетиповими, нехарактерними.

Типовість також означає показовий, яскравий характер ситуації в цілому або його сутнісні особливості. У цьому випадку слова "типове" і "характерне" вживаються як синоніми. У педагогічних ситуаціях спостерігається безліч типових і характерних подробиць у поведінці учнів, наприклад, єдність дій, проте це не означає простоту і схематичність ситуації. Характер прояву ситуацій може бути дуже складним, суперечливим, амбівалентним.

Оскільки властивості особистості вихованців змінюються з віком, то відповідно може змінюватися і типовість їх окремих рис і проявів. Це особливо стосується підлітків, юнаків, які поступаючи в училище, вступають у нові життєві відносини. Останнє накладає відбиток на їх характер, поведінку, робить у них типовим нове, а багато що із старого перестає бути типовим для цього підлітка. Подібні зміни залежать від життєвих умов і перш за все від умов виховання. Нерідкі випадки, коли учні переходять із шкільного колективу до училища і набувають нових рис, які стають для них типовими.

Таким чином, типовими для ситуації, як і для учня в його діяльності і в свідомості є те, що є найбільш показовим, що має усталеність, цілісність, визначеність, проте це типове не є щось нерухоме, статичне, що склалося раз і назавжди, воно як і все в природі піддається змінам. Типове, як вже наголошувалося, може означати загальне і для цілого ряду ситуацій, і для конкретної ситуації. Тобто характеризуючи низку ситуацій, ми відзначаємо не тільки окремі, але і групові типові ознаки, які проявилися в конкретній ситуації.

Отже, перше – це наявність в окремому деяких загальних ознак, що визначає типовість. Ця спільність може бути поширена на різні ситуації, що складаються в різні періоди життя учнів. Кожен віковий період в розвитку молодих людей відрізняється особливими рисами, ознаками. Ситуація дорослішання, наприклад, проявляється по-різному, залежно від соціальних умов й індивідуального життєвого шляху. Окремі ситуації небезпідставно називають вічно типовими, серед них ситуація створення успіху в пізнанні, ситуація етичного і професійного вибору, орієнтування, організації творчої справи. Проте типові ситуації в нових соціальних умовах набувають нових ознак, властивостей, проявів. У межах одного вікового періоду можливе виділити множину різновидів типових ситуацій.

Друге: типове – це характерне для ряду ситуацій. Кажучи про типове слід вказати, що не все в конкретних ситуаціях є типовим, загальним. Існують ситуації, в яких типове виражене більшою мірою, в інших – менш виражене.

Третє: типове являє собою певну єдність та цілісність. Вирішальне значення при цьому має об'єктивна оцінка конкретної ситуації – уміння охопити її характерні риси в цілому. Справжній професіонал-вихователь уміє побачити в кожній конкретній ситуації типове, загальне, глибоко зрозуміти її сутність, властивості, ознаки,

причини її виникнення. Слід розрізняти єдність і цілісність типової ситуації від єдності і цілісності окремих ситуацій.

Четверте: типове – пластичне, мінливе, носій суперечливого, розв’язання таких ситуацій передбачити не завжди легко. Всі різноманітні чинники зміни ситуації-задачі і перш за все умови виховання впливають як на індивідуальне, окреме, так і на типове в ситуації. Педагог-майстер ніби заново відкриває для себе вічно нову сутність педагогічної ситуації, яка може набути нових властивостей у зв'язку із зміною діяльності й ускладненими цілями. Тому вихователь повинен постійно знаходити нові варіанти використання методів, прийомів, нові способів розв’язання типових ситуацій з тим, щоб не перетворити ситуацію на схему, штамп.

П'яте: типове в ситуації завжди існує лише в окремому, поза яким воно було б порожньою схемою. Типова ситуація втілює в собі реальні життєві події, які знаходять своє вираження в індивідуальному, окремому.

Тип – зразок, і в цьому сенсі за типами можна робити висновки про деякі родові ознаки ситуації. Тип – це ситуація, що втілює в собі характерні риси всіх тих ситуацій, які з ними схожі, тобто така ситуація представляє зразок роду. Типові ситуації, що виникають у виховному процесі, є суб'єктивним відображенням життєдіяльності вихованців. Типологічні ознаки дають можливість розглянути і виділити класифікацію виховних задач.

Разом з тим можна погодитися з думкою Б.І. Коротяєва, що всі педагогічні ситуації неповторні, тому не можуть мати типових способів їх вирішення. Проте педагогів слід забезпечити надійними орієнтирами для прийняття правильних рішень у практичній діяльності, тому треба добре знати педагогічні теорії з метою створення інформаційно-орієнтовної основи та оволодіння методами моделювання педагогічних ситуацій для сприйняття й оцінки реальної педагогічної дійсності<sup>123</sup>.

### ***3.3.3. Типологія виховних задач***

---

<sup>123</sup> Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий: учеб. пособие – М.: Просвещение, 1986. – 208 с. – С. 100-101.

Розробка типології виховних задач належить до кола тих наукових проблем, що чекають свого вирішення. Про це свідчать дослідження у галузі психолого-педагогічних наук і потреби виховної практики викладачів, учителів професійної і загальноосвітньої школи. З погляду методології науки цей пошук вкрай важливий, бо тільки розв'язання загальних питань приведе до ефективного вирішення часткових питань.

Типологія виховних задач має безперечне практичне значення, оскільки виступає як могутній засіб для аналізу, синтезу й оцінки багатоманітних педагогічних ситуацій, що виникають у динамічній педагогічній діяльності. Виховні задачі, як наголошувалося раніше, є різновидом педагогічних задач і беруть свій початок у педагогічній ситуації. У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до класифікації педагогічних і виховних ситуацій, задач. Розглянемо деякі підходи до класифікації педагогічних ситуацій і педагогічних задач, оскільки типологія виховних задач по суті тільки починає розроблятися. На думку ряду авторів (Г.С. Костюк, Г. Нейнер, Ю.К. Бабанський, Н.В. Кічук, Н.В. Кузьміна, Л.В. Кондрашова, А.А. Ліханов, О.В. Матвієнко, М.М. Рibaкова, А.П. Акімова, Г.О. Балл, М.Л. Фрумкін)<sup>124</sup> незважаючи на різноманітність конкретних ситуацій педагогічного процесу, їх можна типізувати за деякими загальними ознаками, що значно полегшує задачу доцільного вибору вчителем відповідних видів і методів виховання. При цьому одні автори<sup>125</sup> вважають, що типізацію виховних ситуацій можна здійснювати за різними критеріями: за провідною педагогічною задачею, за етапами, що характеризують їх розвиток, за

---

<sup>124</sup> Бабанський Ю.К. Избранные педагогические труды. . – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. ; Батищев Г.Я. Воспитание в общении // Учительская газета. 1988, 31 марта. ; Кічук Н.В. Формування творчої особистості педагога. – К.: Либідь. – 1991. – 142 с.; Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.; Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.; Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1992. – 528 с. ; Матвієнко О.В. Метод конкретних педагогічних ситуацій. – К.: Українські пропілеї, 2001. – 300 с.; Нейнер Г. Второе рождение: О воспитании в повседневной жизни / пер с нем. – М.: Педагогика, 1981. – 128 с. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 126 с.; Фрумкин М.Л. О педагогических задачах как средстве профессионального развития студентов. – Движущие силы развития личности: науч. труды. Сб. 33. – Тюмень, 1976. – С. 76-84.

<sup>125</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с. – С. 230.



організаційними формами, що лежить в основі ситуації, за рівнем розвитку особистості і колективу тощо. Типові риси, на думку цих авторів, виявляються і в ситуаціях морального вибору, і в конфліктних ситуаціях, і в ситуаціях, які прийнято називати змагально-творчими, проблемними. Задача педагога полягає в тому, щоб творчо й обдуманно застосовувати методи, прийоми виховання і в цілому передбачати стратегію своїх дій відповідно об'єктивним вимогам ситуації.

Вирішальне значення має правильна оцінка конкретних виховних ситуацій, уміння схопити її характерні риси і порівняти з іншими відомими типовими ситуаціями. Далі авторами розглядаються типові ситуації і деякі способи їх вирішення. Так, ситуація установки дозволяє педагогові підвести учнів до усвідомлення необхідності й особистісної значущості поставленої виховної задачі. До основних методів і прийомів педагога віднесені прямі вимоги, інструктаж з приводу виконуваних дій, роз'яснення сенсу і значення майбутніх справ, розкриття майбутніх перспектив, пред'явлення учням переліку їх обов'язків і контроль за їх виконанням. Учні при цьому мають обмежені можливості, як у прийнятті рішень, так і у виконанні самостійних дій.

Ситуація орієнтування дозволяє вихованцям, ґрунтуючись на вже набутому досвіді, знаннях, самостійно висувати нові рішення і пропозиції. Від педагогів вони одержують лише узагальнене орієнтування дій. Педагоги в таких випадках частіше звертаються до непрямих вимог у формі прохання, поради, схвалення, натяку. Ситуації орієнтування сприяють вибору учнями певної лінії поведінки в постановці і реалізації перспектив своєї діяльності, а також складанню ними програми багатьох суспільно-корисних справ, від розподілу обов'язків до контролю за ходом роботи.

Ситуація організації виховного заходу передбачає включення учнів у діяльність, починаючи з початкового етапу роботи, орієнтування в ситуації, формування мотивації. Це ситуація практичного виконання учнями дій спільно з педагогом. У процесі організації заходу відбувається колективне обговорення справи, бесіди, змагання. У цій ситуації доцільно застосовувати методи заохочення, покарання, систематичний контроль. Учитель стимулює активність, відповідальність учнів, підтримує їх починання.

Ситуація корекції. Така ситуація містить в собі великі виховні можливості, сприяє формуванню в учнів моральної оцінки і

самооцінки, вміння долати недоліки в своїй поведінці. Педагог у подібних обставинах разом з методами непрямой вимоги, може, як стимул, застосовувати метод позитивного прикладу, роз'яснення, етичні бесіди.

Ситуація самоорганізації (або самостимуляції). Остання є показником досить високого рівня розвитку учнівського колективу. Ситуація такого типу сприяє розвитку громадської думки колективу, на основі якої розвивається вимогливість учнів до самих себе і один до одного, їх здатність бути організаторами колективних творчих справ.

Заслуговує на увагу типологія педагогічних задач і ситуацій, запропонована Л.В. Кондрашовою<sup>126</sup>, для студентів педагогічних вишів, які, з одного боку, виступають як навчальні проблемні задачі, а з іншою є моделями реальних педагогічних ситуацій, що потенційно містять проблему, задачу. Виділені задачі співвіднесені з основними розділами курсу педагогіки і спрямовані на формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх вихователів. Такі задачі дають можливість студентам з'ясувати сутнісні ознаки педагогічних понять, процесів, явищ. Вони містять констатацію факту, розгляд події і спрямовують студентів на послідовне усвідомлене виділення смислових одиниць, сутнісних ознак. Задачі, що розвивають гнучкість мислення й осмисленість педагогічних знань студентів, передбачають вибір із сукупності теоретичних положень, необхідних для правильного розв'язання задачі й актуалізують раніше засвоєні знання для отримання нових. Цей тип задач сприяє оволодінню студентами прийомami перенесення знань у нові умови, розвиває їх пізнавальну активність у процесі навчальних занять. Існують задачі, що включають планування, побудову майбутньої педагогічної діяльності і пов'язані з вибором або знаходженням оптимальних засобів і способів їх виконання.

Розв'язання подібних задач сприяє розвитку у майбутніх учителів таких якостей, як творча уява, прогнозування, проектування, конструювання своїх педагогічних дій. Задачі, що розвивають уміння спрогнозувати передбачуваний результат, аж до педагогічної дії, закріплюють уміння співвідносити певні засоби і способи з особливостями об'єкту дії. Існують задачі, що вимагають нових знань, різних засобів і методів їх застосування. Розв'язання такого типу задач пов'язано з аналізом і синтезом, операціями порівняння,

---

<sup>126</sup> Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.

зіставлення й узагальнення. Таким чином розвиваються вміння класифікувати педагогічні явища, здійснювати перенесення знань у нові умови, створювати нові способи виконання педагогічних дій. Виявлено задачі, що пов'язані з оцінкою і доказом правильної, або неправильної педагогічної дії, її проміжних і кінцевих результатів, з виявленням і виправленням допущених педагогічних прорахунків. Педагогічні задачні ситуації, що розкривають різного роду утруднення, які виникають у шкільній практиці, дозволяють формувати у студентів уміння орієнтуватися в складній обстановці, швидко, оперативно використовувати психолого-педагогічні знання і застосовувати їх у нестандартних умовах, створювати нові поєднання засобів і способів педагогічної діяльності; уміння правильно оцінювати свої дії, проектувати їх результати; своєчасно усувати допущені помилки і недоліки. Педагогічні задачні ситуації розвивають у майбутніх учителів і необхідні їм особистісні якості: винахідливість, ініціативу, гнучкість мислення, впевненість у своїх силах, навички самоаналізу, самоконтролю.

М.М. Рибак<sup>127</sup> пропонує свою класифікацію педагогічних ситуацій і конфліктів: ситуації (конфлікти) діяльності, що виникли з приводу виконання учнем навчальних задач, успішності, позанавчальної діяльності; ситуації (конфлікти) поведінки (вчинків), що виникають з приводу порушення учнем правил поведінки в школі, частіше на уроках і поза школою; ситуації (конфлікти) відносин учнів і вчителів, що виникають у сфері емоційно-особистісних відносин, а також у сфері їх спілкування в процесі педагогічної діяльності.

Викликає інтерес типологія педагогічних ситуацій, розроблена Б.Т. Ліхачевим<sup>128</sup>, який поклав в її основу взаємодію зовнішніх причин і внутрішніх умов. Під зовнішніми причинами в цьому випадку розуміється сукупність суспільних і природних явищ, з якими взаємодіє індивід. До них також відносять і життєві відносини, систему педагогічних стимулів, вплив засобів масової інформації та ін. До внутрішніх умов відносяться анатомо-фізіологічні задатки, особливості вищої нервової діяльності, а також погляди, що складаються, і переконання, морально-естетичні ідеали і відносини,

---

<sup>127</sup> Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 126 с.

<sup>128</sup> Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1992. – 528 с. – С. 36-37.

здібності, індивідуальні особливості. На думку автора, взаємодія зовнішніх і внутрішніх чинників може бути як позитивною, так і негативною, і навіть нейтральною. Б.Т. Ліхачев підкреслює, що сутність справжньої педагогічної взаємодії полягає в тому, що вона виступає в якості провідної основи, каталізатора стосовно внутрішнього світу дитини, активізуючи її діяльність, спрямовану на саморозвиток, виховання особистості.

Перша найбільш типова ситуація, коли зовнішні впливи відповідають життєвим перспективам, можливостям дитини. Такий вплив внутрішньо приймається дитиною і перетворюється на дієвий стимул її активності, вдосконалення і збагачення внутрішніх умов. Ця формула найбільш ефективної взаємодії, яка приводить до зміцнення єдності внутрішнього і зовнішнього, до стабільності і стійкості поведінки особистості. Педагог і вихованець у цьому випадку виступають як односторонні.

Друга типова ситуація виникає тоді, коли зовнішні впливи не співпадають із стійкими настроями і прагненнями дитини. У такій ситуації необхідна спеціальна виховна робота, що сприяє свідомому сприйняттю їх вихованцем і що приводить до розуміння необхідності тієї або іншої діяльності.

Третя типова ситуація взаємодії виникає тоді, коли зовнішній педагогічний вплив не тільки не співпадає з внутрішнім світом вихованця, а відкрито суперечить йому, зустрічаючи із самого початку захисну реакцію неприйняття, ігнорування, активного опору або формальної згоди. Такі ситуації можуть виникати як через спотворення внутрішнього світу вихованця, так і в результаті помилковості самого педагогічного впливу.

Проте розглянуті нами типи педагогічних виховних ситуацій, задач частіше базуються на практичному досвіді або окремих методологічних принципах. Вигідніше відрізняється в цьому плані типологія задач, запропонована Г.О. Баллом, заснована на загальній теорії задач як галузі системології. Він виділяє типи задач, виходячи із структурних і функціональних властивостей задачі, а також типи задач, що розрізняються за функціями в навчально-виховному процесі. Г.О. Балл виділяє підходи до класифікації виховних задач, на які в подальшому ми будемо спиратися.

Таким чином, зроблена спроба виділити різні класифікації педагогічних ситуацій, задач. Проте останні поняття чітко не

розмежовані і вимагає свого дослідження типологія виховних задач як менш розроблена в психолого-педагогічній літературі.

Під типологією виховних задач розуміємо класифікацію, що представляє співвідношення між різними типами виховних задач. У сучасних умовах накопичений достатній дослідницький матеріал, який створює реальні передумови для узагальнення і систематизації уявлень про виховні задачі з погляду провідних методологічних підходів.

При виділенні типології виховних задач ми спирались, по-перше, на положення загальної теорії діяльності та їх відображення у виховній діяльності, оскільки задача є структурним компонентом останньої; по-друге, на особистісний підхід, який передбачає вивчення будь-якої задачної ситуації через розуміння особистості суб'єкта в цілому та її багатоманітних властивостей; по-третє, на результати аналізу сутності і генези вихідного поняття, яке дозволяє врахувати зовнішні і внутрішні причини, що детермінують активність суб'єктів діяльності. Такий підхід відображається в розгляді задачі як сукупності цілі суб'єкта й умов, за яких воно має бути досягнуто; по-четверте, на положення загальної теорії задач – складової частини системології і що дозволяє трактувати категорію "задача" в якості задачної системи. Остання як система особливого роду включає такі компоненти: 1) вихідний предмет задачі; 2) модель необхідного стану.

Розв'язання задачі розглядається нами як вплив на предмет задачі, який забезпечує її перехід з вихідного початкового стану в його наступний стан. Систему впливу, що забезпечує розв'язання задачі, прийнято називати "вирішувачем". У нашому випадку у якості "вирішувачів" виступають учителі, викладачі, але можуть виступати і вихованці.

У загальній теорії задач виділяється типологія задач на основі структурних і функціональних властивостей задачних систем. Структурні властивості характеризують як окремі компоненти системи, так і відносини між її компонентами і системою в цілому. Функціональні властивості – це властивості, що характеризують функціонування системи, які включають зміни, що відбуваються в ній, а також впливи, які здійснюються системою на предмети, що знаходяться поза її межами.

Наше дослідження не претендує на розробку універсальної типології виховних задач. Базова концепція дозволяє виділити

вихідну початкову типологію, базуючись на певних структурних і функціональних властивостях задачних систем у сфері виховання. При цьому враховуємо, що ці типи встановлюються тільки для віднесених до "вирішувача" задач. Віднесені задачі, як відомо із загальної теорії задач, характеризуються певними відносинами, які виникають між основними компонентами задачі (його предметом і вимогою) і "вирішувачем". Для створення типології виховних задач, ми беремо за основу ті ж відносини. Віднесені задачі поділяються на зовнішні і внутрішні відносно довільно вибраного "вирішувача" щодо педагога або учня. Проаналізуємо виділені типи задач.

Зовнішня задача – це задача, предмет і вимога якої знаходяться поза "вирішувача". Зовнішньою по відношенню до педагога задачею називатимемо задачу, що виникає в реальній педагогічній дійсності (у групі, в класі), зокрема в педагогічній ситуації, у вигляді утруднення, яке відчуває педагог у своїй діяльності.

Така задача набуває виховного характеру в тому випадку, якщо педагог зуміє цілеспрямувати умови ситуації на перетворення їх на стимулюючий чинник розвитку особистості учня.

Внутрішня виховна задача (щодо педагога) – це задача, сформульована самим педагогом на основі вимог, поставлених ззовні, наприклад, на основі суспільних вимог. Але відносно учнів це задача виступає спочатку як зовнішня. Проте, якщо вона приймається учнями як стимул до практичної дії, то із зовнішньої задача переходить у внутрішню.

Відзначимо, що внутрішні виховні (по відношенню до педагога) і зовнішні (по відношенню до учнів) задачі можна віднести до тих, що передбачаються, тобто до спеціально запланованих задач. У реальній виховній діяльності відбувається постійний взаємоперехід зовнішніх і внутрішніх задач. Розглянемо детальніше типологію виховних задач зовнішніх по відношенню до учнів і внутрішніх по відношенню до педагога. Це виховні задачі, які цілеспрямовано задаються педагогом.

Такий тип виховних задач на основі аналітичного підходу на нашу думку, можна розділити ще на два класи задач:

- 1) за логікою;
- 2) за етапами виховного процесу.

Запропонований поділ зумовлено його специфічними особливостями. До них відносимо: цілеспрямованість, неперервність, тривалість, циклічність; тобто – ознаки, які відображають динамічний характер процесу виховання. Його логіка визначає постановку

цілеспрямованих, спеціально організованих виховних задач. А.С. Макаренко неодноразово підкреслював важливість пізнання сутності педагогічної логіки, яка виведена з потреб суспільного життя. "... Педагогіка, – за словами А.С. Макаренка, – повинна розробляти найскладніші питання про мету виховання і про метод наближення до цієї мети"<sup>129</sup>. І далі він підкреслює наступну думку: "... Я хочу тільки одного, щоб про цінність методу судили за його результатами, а про цінність системи судили за загальним результативним наслідком"<sup>130</sup>.

Тому виховні задачі, що виходять з логіки виховного процесу, поділяємо у свою чергу на задачі:

- 1) за провідною метою;
- 2) за способами їх розв'язання;
- 3) за результатами їх вирішення.

Загальновідомо, що мета як закон визначає спосіб і характер дії людини. Мета в той же час – є ідеальне уявлення про результат, що передбачається.

Головні цілі загальноосвітньої школи: здійснення соціального, морального, інтелектуального розвитку вихованця, пробудження його творчих пізнавальних здібностей, прагнення до саморозвитку, самонавчання. Все це закладає підвалини для моральних життєвих орієнтацій, правильного вибору майбутньої професії і тепер, і в майбутньому. Цільова спрямованість професійної школи передбачає інтегральне цілісне вирішення завдань соціального і професійного розвитку учня, формування його готовності до роботи на сучасному виробництві, вміння творчо вирішувати різноманітні життєві та професійні завдання.

Реалізація провідних цілей проходить тривалий період і обумовлена багатьма чинниками. Тому ряд дослідників розділяють педагогічні задачі за провідною метою, виходячи із критерію значущості і часу на стратегічні, тактичні, оперативні задачі. Останні відображають перспективні лінії розвитку учнівського колективу (близька, середня, далека). Виховними можна вважати лише ті задачі, які ведуть до мети і тому їх доцільно також поділяти на стратегічні, тактичні, оперативні.

---

<sup>129</sup> Макаренко А.С. Избр. произв.: В 3-х т. / Ред.кол.: Н.Д. Ярмаченко и др. – К.: Рад. шк., 1985. – Т. 3. – С. 283.

<sup>130</sup> Макаренко А.С. Избр. произв. – С. 283.

Тут доречно підкреслити, що тактичні й оперативні задачі можуть виступати і як непередбачувані задачі, котрі постійно виникають у виховній діяльності. Однак для професіонала-педагога вони не є чимось неочікуваним. Завдяки своїм прогностичним умінням, вихователь, спираючись на глибокі знання загальних і специфічних закономірностей виховного процесу, а також на знання вікових та індивідуально-психологічних особливостей, може передбачати майбутній розвиток педагогічних подій і надати їм необхідної спрямованості.

При цьому слід урахувувати, що мета виховання не виводиться умоглядно. З одного боку, вона виростає із самого життя, насиченого й різноманітного; з іншого боку, визначається індивідуальними і віковими особливостям кожного вихованця. Важливо підкреслити, що загальна мета виховання полягає в тому, щоб максимально розвинути потенційні природні сили вихованця, який сам зможе розвивати й удосконалювати свою особистість, а при потребі може звертатися за допомогою й до свого наставника.

Провідна мета визначає і способи вирішення виховних задач. Останні ми уявляємо у вигляді трьох підкласів виховних задач. Ці задачі визначають:

1) зміст виховної діяльності (морального, пізнавального, трудового, правового, естетичного, фізичного характеру);

2) форми виховної роботи, що характеризують діяльність вихователя, яка звернена до особистості вихованця, групи учнів, колективу;

3) методи виховної роботи, які передбачають як традиційний підхід (переконавання, бесіда, розповідь, вправи, приклад, диспут тощо), так і нетрадиційний підхід (ігри, виховуючі ситуації, тренінги, педагогічне стимулювання та ін.).

Задання/задачі, які визначають результат виховної роботи, відображаються у показниках, що характеризують певний рівень вихованості, дисциплінованості, успішності, професійної підготовки учнів і в цілому виявляються в їх умінні самостійно розв'язувати навчальні, професійні і соціальні задачі.

Розглянемо виховні задачі, які плануються педагогом, виходячи з етапів виховного процесу.

### *І. Виховні задачі на підготовчому етапі.*



Формулювання стратегічних виховних задач на початковій стадії виховної діяльності передбачає засвоєння педагогом суспільних цілей, задач і трансформування їх у загальні педагогічні цілі, завдання. На цьому етапі важливо провести діагностику рівня розвитку особистості вихованця і колективу учнів, проаналізувати стан системи, що визначається за допомогою відповідних методів дослідження: спостереження, інтерв'ю, анкетування, тестування, рейтингу. Таким чином вирішуються завдання діагностичного характеру.

Діагностика дозволяє конкретизувати педагогічні задачі і переформулювати їх у виховні з урахуванням особливостей учнівської групи, класу. Далі виділяються практичні задачі, що передбачають складання перспективної програми індивідуального розвитку кожного учня і групи в цілому. Одночасно моделюються можливі варіанти виховної інформації: форми, методи, засоби педагогічної взаємодії з учнями, а також проектується власна виховна діяльність на певний період<sup>131</sup>.

Вихователь далі виділяє задачі конструктивного характеру, що дозволяють йому здійснити оптимальний вибір інформації, яка моделюється, та відповідних міжособистісних засобів; також планується власна діяльність вихователя на найближчий період.

Однак виховна робота має таку особливість – навчаючий характер, подібно тому, як процес навчання має виховуючий характер. Тому професійно підготовлений педагог на початковому етапі виховної роботи навчає своїх вихованців умінню аналізувати життєві ситуації, що постійно виникають у динамічній дійсності. Крім того, він вчить учнів виділяти і формулювати пізнавальні та соціальні проблеми і перетворювати їх у власне навчальні, трудові, моральні задачі.

Викладач професійної школи допомагає учням прогнозувати професійні задачі, способи їх розв'язання, моделювати результати своїх дій і вчинків, а також ситуації, які можуть зустрітися у майбутній виробничій діяльності.

## *II. Виховні задачі на етапі організації*

---

<sup>131</sup> Педагогическая диагностика в школе / А.И. Кочетов, Л.Л. Коломинский / под ред. А.И. Кочетова. – Мн.: Нар. освіта, 1987. – 223 с.

### *і здійснення виховної діяльності.*

Цей етап передбачає постановку педагогами задач практичної дії, спрямованої на реалізацію прийнятого рішення. Важливого значення набувають виховні задачі, що стимулюють активність і самостійність учнів, розвиток їх пізнавальних інтересів. Необхідно виділити спільні організаторські задачі, які наповнюють повсякденну життєдіяльність вихователів і вихованців. Одночасно педагогами розв'язуються задачі, які дозволяють регулювати і коректувати взаємоособистісні стосунки у групі учнів<sup>132</sup>.

Професійна школа велику увагу приділяє практичним задачам, що сприяють підготовці учнів до самостійної праці, виробничої діяльності. На етапі організації виховної діяльності педагоги навчають вихованців умінню виділяти головне, суттєве у своїй діяльності, безпосередньому орієнтуванню у складних ситуаціях, прийняттю самостійних рішень. Педагоги допомагають молоді знаходити гуманні способи розв'язання складних життєвих і професійних задачних ситуацій (О.П. Кондратюк, Н.В. Кузьміна, Л.І. Маленко, Н.Г. Ничкало, Н.М. Таланчук).

### *III. Етап аналізу й оцінки результатів виховної роботи.*

Завершальний етап вимагає зіставлення поставлених педагогами провідних виховних задач з одержаними результатами виховної діяльності. Слід виділити аналітичні задачі та задачі узагальнюючого характеру. За їх допомогою педагог аналізує підсумки проведеної виховної роботи, виявляє позитивні і негативні сторони своєї діяльності. Виходячи з цього проектується заходи по усуненню причин, недоліків і відхилень від поставлених задач. Педагоги продовжують навчати своїх вихованців аналітичним і узагальнюючим умінням. Учителі-вихователі допомагають учням краще усвідомити сутність різних видів діяльності, навчають ставити більш складні завдання на наступний період свого життя, а також у навчальній та професійній діяльності. Тим самим постійно стимулюється процес самонавчання, самовиховання і саморозвитку особистості кожного учня.

Такою нам уявляється типологія виховних задач, що виділена на основі певних структурних і функціональних властивостей задачної

---

<sup>132</sup> Палтышев Н.Н. Педагогическое мастерство и пути его достижения: учеб.-метод.пособие. – К., 2000. – 119 с. ; Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

системи. Однак для нас важливо виявити і характер взаємодії зовнішніх і внутрішніх умов, котрі створюють задачні ситуації, як детермінований, причинно обумовлений процес. Суть його полягає в тому, що "зовнішні причини (зовнішні впливи) завжди діють опосередковано через внутрішні умови"<sup>133</sup>.

У виховній задачі відображується цей складний суперечливий процес розвитку особистості, в якому взаємодіють протилежності, зовнішні і внутрішні чинники, що перебувають у відносній рівновазі. Проте "стан рівноваги тимчасовий, відносний, він постійно порушується в силу зміни умов життя, процес, же врівноваження постійний"<sup>134</sup>.

Під зовнішніми умовами в широкому значенні розуміють умови середовища, в тому числі і педагогічне мікросередовище, а також виховні цілі, впливи, що надходять зовні від педагога-вихователя. Зовнішні умови необхідні для розвитку особистості вихованця, його виховання, освіти, життєдіяльності і проявлення його властивостей.

Внутрішні умови містяться у самому організмі, що розвивається. Вони включають психічні властивості, стан, установки, відношення, потреби зростаючої особистості. Внутрішні умови не проектується механічно, а складаються і змінюються під впливом зовнішніх умов. Зовнішнє стає внутрішнім надбанням особистості, зазначаючи ряд перетворень в емоціях, почуттях, установках, вольових актах.

С.Л. Рубінштейн писав, що у виховній роботі зазвичай виходять із вимог суспільства і суспільної моралі, однак ці суспільні вимоги не проектується механічно в людині; "ефект усіх зовнішніх впливів, суспільних у тому числі, залежить від внутрішніх умов, від того "ґрунту", на який ці впливи потрапляють. Будь-яка ефективна робота має своєю внутрішньою умовою власне моральну роботу вихованця, котра, природно зав'язується у кожній ... вдумливий чуйній людині навколо власних учинків і вчинків інших людей...". Далі підкреслюється, що "успіх роботи по формуванню внутрішнього духовного обличчя людини залежить від цієї внутрішньої роботи, від того наскільки виховання спроможне її стимулювати і спрямовувати"<sup>135</sup>.

---

<sup>133</sup> Рубінштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 354 с. – С. 117.

<sup>134</sup> Общие основы педагогики / под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967. – 392 с. – С. 189.

<sup>135</sup> Рубінштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 354 с. – С. 137-137.

Задачні ситуації виникають і як результат порушення стану рівноваги, гармонізації зовнішніх і внутрішніх умов і як результат закономірного явища зростаючої особистості, в якій виникають нові потреби, запити, інтереси. На думку Г.С. Костюка, в розвитку особистості "... завжди борються дві протилежні тенденції: до інертності, усталеності, стереотипії і до пластичності, мінливості, динаміки. У першій з них виражається прагнення живої системи до збереження випробуваних і виправданих себе зв'язків, способів дій, у другій – необхідність їх змінення під впливом зовнішніх і внутрішніх умов існування, що змінюються"<sup>136</sup>.

І діяльність педагога в умовах педагогічної ситуації завжди містить дві протилежні тенденції, з одного боку, має місце тенденція до усталених, стереотипних, відомих способів розв'язання педагогічних ситуацій, з іншого, до динамічних нестандартних способів діяльності. Ці суперечливі тенденції вирішуються шляхом вироблення, використання способів регуляції взаємодії педагогів і вихованців, котрі інтегрують у собі динамічну стереотипію, гнучку стабільність. Для аналізу характеру взаємодії зовнішніх і внутрішніх умов (у нашому випадку взаємодії педагога і вихованців) звернемося до типових ситуацій взаємодії<sup>137</sup>. При цьому враховувалося таке вихідне положення: внутрішні умови ніби запліднюються і збагачуються зовнішнім впливом і стають одночасно вирішальним чинником перетворення соціальних впливів.

Ураховуючи, що виховні задачі беруть свій початок у різноманітних педагогічних ситуаціях, виділимо типологію виховних задач залежно від взаємодії зовнішніх причин і внутрішніх умов. Під зовнішніми умовами будемо розуміти тільки поставлені педагогом виховні задачі, що зумовлені рівнем його професійної майстерності. Проаналізуємо характер цих взаємодій.

Перший тип узгоджених взаємодій між суб'єктами виховної діяльності. Він виникає на основі того положення, що виховні задачі, які поставлені педагогом, відповідають віковим, індивідуально-типологічним властивостям особистості вихованця, тому внутрішнє приймаються ним. Це означає, що вихованець усвідомлює

---

<sup>136</sup> Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с. – С. 194.

<sup>137</sup> Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекцій: учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1992. – 528 с. – С. 36-37.

необхідність вирішення поставленої задачі і в нього виникає достатньо сильний намір діяти в напрямі, запропонованому педагогом. І як результат – виникають узгоджені співтворчі взаємостосунки вихователя і вихованців, котрі додають значний імпульс у розвитку їх творчого потенціалу.

Друга ситуація неузгодженої взаємодії виникає в тому випадку, коли поставлена виховна задача не співпадає з потребами, інтересами, установками учнів. Тут можливі різні варіанти причин такої неузгодженості. Педагог, можливо, недостатньо враховує індивідуальні та вікові особливості учнів і ним не приймаються до уваги специфічні властивості конкретного класу, групи вихованців, їх індивідуальні інтереси. З боку учнів внутрішнє неприйняття поставлених педагогом задач може пояснюватися їх невідповідність до такого роду впливів. У такому випадку задача не досягає мети і потрібна спеціальна виховна робота, яка допомогла б учням усвідомити необхідність прийняття поставленої задачі.

Третя ситуація суперечливої взаємодії виникає за таких обставин: коли задача, що поставлена педагогом, не тільки не співпадає із внутрішніми прагненнями, інтересами учнів, а відкрито їм суперечить. З боку учнів виникає внутрішнє неприйняття цієї задачі, яке проявляється у повному ігноруванні всіх вимог педагога. Причина у такому випадку може полягати в тому, що задача формально поставлена педагогом, без знання загальних і специфічних закономірностей, психологічного розвитку молодих людей. Однак, з іншого боку, таке неприйняття може виникати з причини викривлення внутрішнього світу вихованців. Останнє, можливо, є наслідком вкрай несприятливого мікросередовища, в якому знаходиться вихованець. Тому поставлені задачі не мають виховуючого характеру. Для встановлення нормальних, узгоджених взаємостосунків з учнями необхідна серйозна робота педагога над собою, в тому числі, і велика самоосвітня діяльність у галузі психології, педагогіки. Це допоможе вихователю краще зрозуміти внутрішній світ вихованця, перебудувати свою роботу в напрямі посилення виховного впливу.

Відповідно до типів взаємодій можна виділити і рівні професійної майстерності педагога: продуктивний, малопроductивний, непродуктивний (за Н.В. Кузьміною), що свідчать насамперед про результативність їх виховної діяльності. Більш докладніше характер цих взаємозалежностей розглянемо в наступних розділах.

Представлена типологія відображає якісну характеристику виховних задач. Тепер звернемося до понять, що дають можливість здійснити кількісну оцінку задач, які розглядаються.

Кожна виховна задача характеризується певними ознаками. Проаналізуємо найбільш суттєві з них.

1. Рівень утруднення виховної задачі. Раніше була акцентована увага на одну із суттєвих ознак задачі – труднощі і пошуки їх подолання педагогами або іншими суб'єктами діяльності. Утруднення частіше тлумачать як суб'єктивну категорію, яка визначається здібностями і підготовкою суб'єкта, його мотивами, установками, ставленням до задачі. Береться до уваги його фізичний і психічний стан. Однак рівень утруднення залежить і від об'єктивних чинників. Важливо вміти ставити перед учнями задачі, які потенційно містять певний рівень утруднення. Виховні задачі повинні мати випереджувальний ефект у плані розвитку особистості учня. Тут підтверджується один із важливіших педагогічних ефектів – ефект Клапареда, суть якого полягає в тому, що усвідомлення задачної ситуації виникає лише при певному рівні утруднення. Ці труднощі вирішуються шляхом самостійного аналізу або аналізу, що здійснюється за допомогою вихователів, педагогів. Урахуймо і відоме методологічне положення: лише утруднення, протиріччя дає стимул, поштовх до саморуку, саморозвитку особистості.

2. Рівень складності задачі. Маємо на увазі складність реального або передбачуваного процесу розв'язання задачі. Складність задачі трактують як об'єктивну категорію, хоча вона також залежить від суб'єктивних чинників<sup>138</sup>. Розрізняють складність задачі: реальну і нормативну. Перший вид припускає складність реального або можливого процесу розв'язання задачі. Другий вид – складність процесу її розв'язання нормативним способом. Частіше реальна складність вище або дорівнюється нормативній. Необхідно відзначити, що реальна складність задачі більш обумовлена впливом суб'єктивних чинників, наприклад, віковими та індивідуальними особливостями учнів.

Нормативна складність задачі має переважно об'єктивний характер. Виховним задачам властивий достатній рівень складності і

---

<sup>138</sup> Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1974. – 223 с. – С. 119.

труднощів, оскільки вони відображають суперечливі реалії сучасного життя. Становлення особистості юнаків і дівчат відбувається під впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх чинників, тому розв'язання виховної задачі потребує врахування рівня її складності й утруднення. Тільки в цьому випадку можна досягнути певного виховного ефекту.

Правомірні, на наш погляд, рекомендації Г.О. Балла стосовно виділення типології виховних задач, що різняться за функціями у навчально-виховному процесі. На його думку, можливо виділити три типи виховних задач:

- 1) критеріальні,
- 2) навчальні,
- 3) дидактичні.

Дослідник відзначає, що основою для визначення терміну "критеріальна задача" виступають ті обставини, що успішне розв'язання таких задач розглядають як критерій досягнення цілей навчання (або у нашому випадку виховання). При цьому підкреслюється обов'язкова адекватність цілей навчання і виховання системі критеріальних задач<sup>139</sup>.

Через виховну діяльність педагога реалізуються основні цілі виховання: формування особистості в широкому сенсі або формування ціннісних орієнтацій і відповідної їй поведінки у вузькому сенсі. Для учнів професійної школи, як це зазначалося раніше, до виділених цілей додаються цілі професійної підготовки учнівської молоді.

Соціальна функція виховання може бути представлена як підготовка учнівської молоді до вирішення багатоманітних соціальних і професійних задач.

Виділення навчальних виховних задач ми також вважаємо правомірним. Учні за допомогою педагогів у навчально-виховному процесі оволодівають не тільки способами навчальної, а й виховної діяльності. Останнє передбачає оволодіння методами, прийомами самовиховання. Лише в цьому випадку можливе розв'язання учнями критеріальних задач. Сутність процесу виховання з таких позицій може бути виражена як стимулювання розв'язання вихованцями задач, що сприяють розвитку творчої особистості.

---

<sup>139</sup> Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. – 184 с. – С. 146.

Дидактичні виховні задачі – це задачі, які в основному розв'язує педагог, однак може вирішувати і кожен вихованець. Сутність дидактичних задач полягає у тому, що вчитель, викладач повинен управляти закономірностями процесу виховання шляхом умілого регулювання діяльністю учнів. Тому доцільно виділити і дослідити задачі, що ставить і вирішує педагог. Для цього необхідно звернути увагу на евристичні засоби взаємодії вихователя і вихованців. У цьому випадку необхідно реалізувати одну із дидактичних цілей – розвивати рефлексію вихованців, з тим, щоб поступово формувати у них уміння самостійно управляти власною життєдіяльністю.

Однак у всіх випадках важливе те положення, щоб поставлена педагогом виховна задача перетворилася у власну задачу вихованців і далі – у мету внутрішньо пов'язаних задач, які викликають власне прагнення молодих людей до самовиховання і саморозвитку.

Ми розглянули лише деякі типи виховних задач, взявши за основу структурні і функціональні властивості задачної системи і функції навчально-виховного процесу. Виділені задачі виступають як родові. Це означає, що можна виявити моделі способу розв'язання родової задачі, яка б забезпечила розв'язання індивідуальної задачі із цього класу задач. Однак специфікою виховних задач є положення відносно того, що вони потребують переважно творчого індивідуального підходу, тому для їх вирішення необхідно створювати гнучкі алгоритми. Слід урахувати і таке утруднення: виховні задачі до кінця непередбачувані. Учителю необхідно мати розвинуте педагогічне мислення, щоб творчо вирішувати кожну виховну задачу.



### 3.4. СУТНІСТЬ І ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ У РОБОТІ З УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДДЮ

#### 3.4.1. *Моделювання педагогічної системи "педагог – учнівська група"*

Дослідження виховної діяльності педагога з учнівською молоддю з позиції системного підходу вимагає дотримання ряду умов. Первинним правилом є розробка моделі системи, що вивчається, і вибір критеріїв її ефективності. Наше дослідження спиралося на теоретичну модель діяльності педагогічних систем, розроблену Н.В. Кузьміною з позиції загальної теорії систем.

При цьому враховувалося, що метод моделювання з причини складності таких об'єктів, дозволяє вивчати не все, а лише деякі зв'язки і відносини. На поняття зв'язок незалежно від його конкретного трактування накладається найбільше смислове навантаження<sup>140</sup>. І оскільки системність об'єктів понад усе розкривається через його зв'язки, ми своє дослідження обмежили вивченням одного з найважливіших у цій сфері системоутворювальних зв'язків – "педагог – учнівська група". Такий зв'язок реалізує всі інші типи зв'язків і відносин, що існують в загальноосвітньому та професійному закладі, серед них: "учитель – клас", "викладач – навчальна група", "класний керівник – учнівська група". Під учнівською групою розуміється реальна спільнота учнівської молоді, що має нормативно закріплену структуру, права, обов'язки її членів і вибрані органи керівництва та об'єднана реальними відносинами. Останні опосередковуються загальними цілями, завданнями, соціально значущою діяльністю. Група, яка досягає певного рівня соціальної зрілості, перетворюється на колектив.

Грунтуючись на вихідній концепції, ми визначили поняття педагогічної системи "педагог – учнівська група" як цілеспрямовану розвивальну систему взаємозв'язків учителя-вихователя з учнями, підпорядковану цілям загальноосвітньої і професійної школи. Остання і стала об'єктом нашого аналізу.

Професійна виховна діяльність учителя достатньо багатоманітна. Педагог в основі своєї практичної діяльності постає і як викладач тієї

---

<sup>140</sup> Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. – 270 с. – С. 186.

або іншої навчальної дисципліни, і як класний керівник. "Але який би вид роботи вчитель не здійснював, він завжди залишається вчителем-вихователем, що систематично виконує педагогічні функції, пов'язані з навчанням, вихованням і розвитком учнів"<sup>141</sup>. У нашому дослідженні проаналізовані основні напрями виховної діяльності педагога.

З позиції системного підходу досліджувана система "педагог – учнівська група" відображає у взаємозв'язку властиві їй структурні елементи. Спочатку виділяються структурні елементи системи<sup>142</sup>.

1. Цілі виховання, які ставить і реалізує повсякденно педагог (міра їх відповідності вимогам суспільства, цілям загальноосвітньої і професійної школи).

2. Виховна інформація, творчо перероблена педагогом (міра її відповідності науковим досягненням у сфері виховання, вимогам сучасного виробництва, запитам, інтересам, потребам вихованців з урахуванням їх сьогодення і майбутнього самовизначення).

3. Засоби виховної комунікації (міра їх відповідності сучасним вимогам демократичної загальноосвітньої і професійної школи, що розвивається).

4. Учні, початковий рівень їх готовності до освоєння соціального досвіду виховної інформації. Формування у них здатності до саморозвитку моральних і розумових сил, умінь продуктивно вирішувати професійні задачі, а також задачі, що зустрічаються в реальному житті.

5. Педагог-вихователю як творча особистість, що вміє формулювати цілі власної виховної діяльності і діяльності своїх вихованців, яка володіє виховною інформацією, різноманітними засобами взаємодії з учнями, а також володіє знаннями про достоїнства і недоліки власної діяльності і особистості.

Виділення і дослідження структурних елементів запропонованої педагогічної системи дає можливість виявити основні знання, за допомогою яких забезпечуватиметься продуктивне розв'язання виховних задач у сфері, що вивчається.

---

<sup>141</sup> Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.И. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика. 1990. – 104 с. – С. 8.

<sup>142</sup> Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с. – С. 36.

Розглянемо далі функціональні елементи педагогічної системи, що дозволяють аналізувати процес вирішення виховних задач на етапі їх формування і на етапі взаємодії з вихованцями. До функціональних елементів педагогічної системи віднесено: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський. Суть їх полягає в наступному. Елемент гностики включає дослідження педагогічної ситуації і перетворення її у виховну, формулювання проблеми і на її основі – виховної задачі, отримання нових знань для її продуктивного вирішення й аналізу, зіставлення отриманого результату з реальним.

Проектувальний елемент включає дії, пов'язані із системою перспективних ліній, намічених у виховній діяльності з учнівським колективом, передбаченням можливих результатів та їх наслідків від вирішення системи виховних задач протягом всього періоду роботи з групою.

Конструктивний елемент вміщує дії, пов'язані зі створенням, відбором і композиційною побудовою змісту виховної інформації, засобів, форм і методів виховної взаємодії з учнями.

Комунікативний елемент передбачає дії, спрямовані на встановлення правильних взаємин з колективом учнів, окремими вихованцями, а також іншими учасниками виховного процесу.

Організаційний елемент включає дії, що сприяють організації згуртованого учнівського колективу, розвитку самостійності, активності, ініціативи учнів.

Передбачалося, що виділені структурні компоненти педагогічної системи "педагог – учнівська група" повинні бути втілені в структурі знань педагога-вихователя, який працює з учнівською молоддю. Тому психологічні передумови успішного розв'язання виховних задач у діяльності вчителя можна уявити у вигляді певної структури знань, що включає:

1) знання в області загальної теорії і методики виховного процесу і зв'язок їх з іншими галузями педагогіки, а також з психологією, соціологією, етикою, естетикою та іншими науками;

2) знання історії педагогіки, зокрема знання відповідних концептуальних моделей виховання, що існували в різні періоди розвитку педагогічної науки;

3) знання структури і специфіки виховного процесу;

4) знання вікових, індивідуально-психічних особливостей вихованців, своєрідності соціальної ситуації розвитку їх особистості;

- 5) знання змісту, форм і методів виховної роботи в загальноосвітній і професійній школі;
- 6) знання передового досвіду в області виховання;
- 7) знання власних достоїнств і недоліків у роботі з учнями.

Педагогічна система "педагог – учнівська група" є цілісною системою, що саморозвивається, відкритою системою, оскільки володіє всіма ознаками системного об'єкту. У своїй діяльності вона реалізує провідні принципи самоврядування<sup>143</sup>. До них відноситься принцип активного саморуху шляхом розвитку ініціативи, активності, самостійності як учнів, так і педагога та їх взаємодію із середовищем, з різними громадськими організаціями, творчими і виробничими колективами тощо.

Представлена педагогічна система знаходиться в постійному розвитку, в русі, проте і їй властиві свої функціональні інваріанти, виражені в принципі планування. Останній виявляється в доцільно спланованій виховній діяльності. Система планування характеризується цілісним інтегральним підходом і є поєднанням довготривалих і поточних планів виховної роботи з урахуванням особливостей учнівського колективу, специфіки різних вікових груп, досвіду їх роботи<sup>144</sup>.

У своїй діяльності педагог спільно з учнями реалізує принцип інформаційного зв'язку елементів, що забезпечує необхідну узгодженість в їх роботі.

Досліджуваній педагогічній системі властивий і принцип субординації елементів, ієрархічності її структури. Своєрідність цієї системи полягає в тому, що виділення "суб'єкта" (педагога) і "об'єкта" (учня) системи в якості окремих її елементів досить умовно, оскільки сам "об'єкт управління" одночасно і "суб'єкт управління". Суть демократичних змін, що відбуваються в процесі виховання, саме і передбачає розглядати учнів як суб'єктів діяльності. Це означає, що педагог не повинен диктувати, нав'язувати свою волю вихованцеві. Педагогу на основі глибокого вивчення своєрідності особистості кожного учня слід створювати умови для розвитку його творчих здібностей.

---

<sup>143</sup> Педагогика. Большая современная энциклопедия /сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: "Соврем. Слово", 2003. – 720 с.

<sup>144</sup> Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность. – М.: Мысль, 1976. – 383 с. – С. 46.

Динамічність системи, що вивчається, зумовила й основний спосіб її існування, а саме: функціонування, що включає виділенні нами елементи (гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський), кожний з яких несе певне смислове навантаження.

Отже, представлено короткий опис теоретичної моделі діяльності педагогічної системи "педагог – учнівська група". Наступний етап полягає в експериментальній перевірці розробленої нами моделі. Оскільки одна і та ж система може розглядати з різних точок зору, необхідно визначити критерії її ефективності, як деякі системоутворювальні параметри.

### ***3.4.2. Критерії оцінки професійної майстерності педагога-вихователя в роботі з учнівською молоддю***

Прийнята нами вихідна концепція розглядає процес виховної діяльності як рішення множини виховних задач. Останнє дозволяє по іншому висвітлити проблему вибору критеріїв оцінки діяльності педагогічної системи "педагог – учнівська група". Відправним моментом у цьому випадку є визначення задач виділеної системи, основні з яких полягають у свідомому формуванні особистості вихованця, його етичних якостей і системи ціннісних життєвих орієнтацій. Задачний підхід спрямовує дії вчителя на прилучення учнів до процесу самовиховання. Учитель-вихователь поступово розвиває в учнів навички самостійного вирішення проблем. Він навчає вихованців досліджувати й аналізувати ситуацію, знаходити і формулювати проблему, перетворюючи її на самовиховне завдання. Таким чином, головна виховна мета педагога полягає в тому, щоб стимулювати розв'язання вихованцями різних практичних задач. Все це сприяє гармонійному розвитку особистості учнів. Ці задачі можуть бути реалізовані за допомогою педагогів завдяки оволодінню учнями знаннями, вміннями і навичками розробки колективних творчих справ, досвідом організаторської діяльності, способами взаємодії з групою, колективом, з учнями різних вікових груп, а також способами аналізу різноманітних виховних справ.

Про ефективність системи, що вивчається нами, можна судити за її зовнішніми показниками, які за результатами досліджень відображаються в рівні вихованості, дисциплінованості, навчальній успішності учнів і випускників шкіл, училищ (про це можуть

свідчити результати контрольних робіт, іспитів, у тому числі і вступних іспитів до ВНЗ, коледжів, а також кількість випускників ПТНЗ, що одержали підвищені розряди за відповідними професіями). До них слід віднести і показники суспільної активності учнів, які виявляються в рівні їх активності, самостійності, в результативності різних видів діяльності, в умінні успішно вирішувати різноманітні життєві і професійні задачі<sup>145</sup>.

По суті оцінка успішності діяльності педагогічної системи "педагог – учнівська група" здійснюється за її вихідними даними. Це пояснюється тим, що "види людської діяльності визначаються за характером основного "продукту", який створюється в результаті діяльності і є метою"<sup>146</sup>.

Н.В. Кузьміна відповідно до цього положення виділила особливості педагогічних задач, орієнтованих вже на початку своєї діяльності на отримання певного результату: психологічного або функціонального<sup>147</sup>. Останнє було використано в нашому дослідженні. При цьому психологічний результат припускає перехід учнів з одного стану в інший і отримання в результаті психічних новоутворень у структурі його знань, умінь, навичок, у поведінці, в системі відносин. Функціональний результат представлено створеним виховним "інструментарієм" взаємодії з учнями. У результаті після завершення певного етапу виховного процесу виникають функціональні, психологічні і супутні продукти діяльності.

Зважаючи на викладене, ми приступаємо до виявлення критеріїв оцінки діяльності системи "педагог – учнівська група", яке здійснювалося у декілька етапів.

1. Пілотажне опитування директорів, заступників з виховної роботи, вчителів, викладачів профтехучилищ, що знаходилися на курсах поглибленої підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів при Житомирському державному університеті імені І. Франка, а також у Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти і дозволив одержати відповіді на питання: "За

---

<sup>145</sup> Кузьміна Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с. – С. 18.

<sup>146</sup> Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: АН СССР, 1957. – 328 с. – С. 258.

<sup>147</sup> Кузьміна Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с. – С. 38.

якими ознаками можна судити про високий рівень професійної майстерності педагога у сфері виховної діяльності з учнями?".

Вказані ознаки склали проект критеріїв, що розроблявся і який було запропоновано оцінити досвідченим заступникам з навчально-виховної роботи, керівникам районних об'єднань, заступникам директорів Житомирської області (60 осіб). У цілому запропоновані показники одержали позитивну оцінку, але були визначені і недоліки, зокрема, надмірна деталізація ознак, деяка їх не розчленованість. У подальшому виділені показники були вдосконалені.

2. Отримані результати опитування, спостереження за діяльністю педагогів, класних керівників дали можливість заздалегідь вичленувати групи відмітних ознак майстерності педагогів, що працюють з учнівською молоддю.

По-перше, позначилася група ознак, що характеризують результативність роботи педагога-вихователя. До них віднесено: високий рівень розвитку учнівського колективу, згуртованість, організованість, високу суспільну активність, успішність, дисциплінованість учнів.

По-друге, визначалася група показників, що характеризує засоби, форми і методи виховної взаємодії педагога з учнями: вміння осмислювати загальні цілі і завдання відповідно до вимог суспільства і конкретизувати їх у своїй виховній роботі з молоддю, вміння сприяти об'єднанню учнівського колективу, встановлювати правильні відносини з учнями, враховуючи своєрідність юнацького віку, вміння аналізувати досягнуті результати своєї діяльності і діяльності учнівського колективу.

Наступний етап включав застосування методу контент-аналізу (логіка його застосування була викладена раніше). Пілотаж став основою для вичленення категорій аналізу, тому відразу конструювалися основні класифікаційні смислові одиниці аналізу: перша включала психологічні критерії; друга – функціональні. За одиницю обрахунку приймався термін, який переважно використовувався для виявлення функціональних критеріїв і частково психологічних.

Розглянемо спочатку одержані психологічні показники високої успішності педагогічної системи "педагог – учнівська група". У результаті аналізу було виділено 180 цілісних смислових одиниць (таблиця № 5), які було поділено на дві підгрупи: до першої увійшли ознаки, що характеризують як навчально-професійну, так і суспільну

діяльність учнів. Це – активність (72,5%), самостійність (68,9 %), ініціативність (40 %), самодіяльність (21,1 %), відповідальність (18,9 %), висока успішність (17,8 %), досвід організаторської роботи (11,1 %), критичність (8,3%), дисциплінованість (7,2 %).

Виявлені показники разом з тим характеризують високий рівень згуртованості колективу вихованців. Окрему групу складають ознаки, що різнобічно відображають діяльність активу учнівського колективу, а саме: авторитетність, активність, самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, відповідальність, діловитість.

Таблиця 5

№ п/п	Психологічні критерії оцінки діяльності педагогічної системи "педагог – учнівська група"	Кількість смислових одиниць аналізу	
		Абс.значення	у %
	I.	(180)	
1	Активність учнів	131	72,8
2	Самостійність учнів	124	68,9
3	Ініціативність учнів	72	40,0
4	Самодіяльність учнів	38	21,1
5	Відповідальність учнів	34	18,9
6	Висока успішність учнів	32	17,8
7	Позитивний вплив учнівського колективу на справи групи, класу	24	13,3
8	Досвід організаторської роботи учнів	20	11,1
9	Високий рівень згуртованості учнівського колективу	18	10,1
10	Критичність учнів	15	8,3
11	Дисциплінованість учнів	13	7,2
	II.		
1	Авторитетність учнівського активу	20	11,1
2	Цілеспрямованість у роботі активу	11	6,1
3	Ініціативність активу	9	5,0
4	Активність активу	7	3,9
5	Самостійність активу	6	3,3
6	Відповідальність активу	6	3,3
7	Діловитість активу	5	2,2



До того ж виділені показники стали предметом спеціальних досліджень ряду вчених: І.С. Кона<sup>148</sup>, І.П. Іванова<sup>149</sup>, А.В. Мудрика<sup>150</sup>, Т.Н. Мальковської<sup>151</sup>, Л.І. Уманського, А.М. Лутошкіна<sup>152</sup> та ін. Все це свідчить про істотність цих ознак.

Отже, знайдені психологічні критерії оцінки професійної майстерності педагога-вихователя в роботі з учнівською групою, класом – це знання, вміння, навички, здібності вчителів, що об'єктивувалися в психологічних новоутвореннях вихованців, виражені, по-перше, в їх активності, самостійності, ініціативності, самодіяльності; у досвіді організаторської роботи; по-друге, в дієздатному, авторитетному, ініціативному учнівському активі; по-третє, у високому рівні успішності і дисциплінованості учнів. Зіставлення одержаних психологічних критеріїв з початковою моделлю дозволяє зробити висновки про її достовірність, проте виявлені ознаки більш цілісно характеризують новоутворення в структурі суспільної діяльності вихованців.

Процедура виділення функціональних критеріїв виявилася більш трудомісткою, оскільки в якості необхідного індикатора виступало судження. Усього було виявлено 204 цілісних смислових одиниць, які після узагальнення ми представили у вигляді 4-х підгруп (таблиця 6).

Таблиця 6

№ п/п	ФУНКЦІОНАЛЬНІ КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ "ПЕДАГОГ – УЧНІВСЬКА ГРУПА"	Кількість смислових одиниць аналізу	
		Абс. значення	у %
	I.		
1	Спільно з учнями приймати рішення, пов'язані з аналізом і оцінкою роботи, що виконана учнівською групою або кожним вихованцем за певний період	27	13,2

<sup>148</sup> Кон І.С. Психология старшекласника. – М.: Просвещение, 1982. – 207 с.

<sup>149</sup> Іванов І.П. Методика коммунарского воститания: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.

<sup>150</sup> Мудрик А.В. Общение как фактор воститания школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.; Мудрик А.В. О воститании старшекласников. М.: Просвещение. – 1976. – 176 с.

<sup>151</sup> Мальковская Т.И. Социальная активность старшекласников. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.

<sup>152</sup> Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

2	Вивчати й аналізувати соціально-психологічні особливості вихованців	7	3,4
3	Аналізувати власні дії, причини успіхів і невдач у своїй виховній роботі з учнівською молоддю	6	2,9
4	Надавати допомогу активу групи на початковому етапі розвитку учнівського колективу в оволодінні способами аналітичної діяльності	6	2,9
	II.		
1	Осмислювати загальні цілі і завдання виховної роботи з учнівською молоддю	52	25,5
2	Надавати допомогу учням у формулюванні і конкретизації чергових цілей і завдань, що стоять як перед групою, так і перед кожним учнем окремо	30	14,7
3	Спільно з учнями приймати рішення, пов'язані з плануванням поточних виховних справ у групі	21	10,3
4	Надавати допомогу учням у подоланні утруднень, що виникають при вирішенні тієї або іншої задачі	19	9,3
5	Надавати допомогу учням у проектуванні особистої програми саморозвитку	9	4,4
	III.		
1	Підтримувати постійний взаємозв'язок з учнівською групою, з кожним учнем, виражаючи повну довіру до своїх вихованців	75	36,8
2	Ураховувати індивідуально-психологічні особливості учнів, вихованців, розвивати в собі здатність відчувати емоційний настрій групи і приймати його	45	22,1
3	Ураховувати у спілкуванні особливості різних вікових груп учнівської молоді	21	10,3
4	Ураховувати своєрідність конкретної учнівської групи, класу	18	8,8
5	Встановлювати правильні взаємини з вихованцями, прагнути до досягнення емпатії, що дозволяє розуміти відчуття і переживання кожного вихованця	16	7,8
6	Регулювати взаємини в колективі учнів	9	4,4
	IV.		
1	Сприяти розвитку ініціативи, самостійності учнів	60	29,4
2	Проводити всю виховну роботу спільно з учнівською групою, бути активним учасником групової взаємодії	39	19,1
3	Спільно з учнями приймати рішення, пов'язані з визначенням змісту, форм і методів виховної роботи	35	17,1

4	Спільно з учнями брати участь у розподілі й узгодженні різноманітних завдань, доручень з метою вироблення способів спільних дій	й	15,7
5	Надавати допомогу учням в організації навчально-професійної діяльності	31	15,1
6	Сприяти об'єднанню учнівського колективу	30	14,7
7	Надавати активу групи допомогу на початковому етапі розвитку колективу в оволодінні способами досягнення мети	29	14,2
8	Сприяти залученню учнів до різних видів діяльності з наданням їм права вибору виду діяльності, що цікавить їх	19	9,3
9	У разі потреби надавати допомогу в роботі органів учнівського самоврядування, стимулюючи їх до самостійного, творчого вирішення проблем, що виникають	9	4,4
10	Створювати в групі сприятливу етичну й емоційну обстановку, атмосферу психологічної підтримки учнів	9	4,4
11	Навчати учнів способам організації колективних творчих справ	7	3,4

I підгрупа включає ознаки, що відображають аналітичні вміння педагога, володіння якими дозволяє йому спільно з учнями аналізувати й оцінювати роботу, виконану групою і кожним вихованцем (13,2 %), а також аналізувати їх соціально-психологічні особливості (3,4 %) і власну виховну діяльність, її переваги і недоліки (2,9 %).

II підгрупі властиві ознаки, пов'язані з уміннями педагога, класного керівника осмислювати загальні цілі і завдання своєї виховної діяльності з учнівською групою (25,5 %), надавати допомогу учням у формулюванні і конкретизації поточних цілей і завдань, що стоять як перед групою, так і перед кожним учнем окремо (14,7 %), спільно з учнями приймати рішення, пов'язане з плануванням поточних виховних справ у групі (10,3 %), надавати допомогу учням у подоланні утруднень, що виникають при вирішенні тієї або іншої задачі (9,3 %).

III підгрупа включає ознаки, пов'язані з умінням вихователів підтримувати постійний взаємозв'язок з учнівською групою (бути активним учасником групової взаємодії) (36,8 %), урахувати вікові (10,3 %), індивідуально-психологічні особливості учнів (22,1 %),

специфіку конкретної учнівської групи (8,8 %), встановлювати правильні взаємини з вихованцями (7,8 %), регулювати міжособистісні відносини в колективі учнів (4,4 %).

IV підгрупа характеризується ознаками, пов'язаними з уміннями педагога стимулювати розвиток ініціативи, самостійності учнів (29,4 %), здійснювати всю виховну роботу спільно з учнівською групою (19,1 %), спільно ухвалювати рішення, пов'язані із визначенням змісту, форм і методів виховної роботи (17,1 %), розподілом різноманітних завдань, доручень (15,7 %), організацією навчально-професійної діяльності учнів (15,1 %), розвитком згуртованого учнівського колективу (14,7 %), наданням допомоги в роботі органів учнівського самоврядування на початковому етапі розвитку колективу (14,2 %).

І в цьому випадку підтверджується аналогія моделі функціональних критеріїв з виявленими показниками, представленими достатньо багатогранно. Після узагальнення викладеного матеріалу були остаточно сформульовані функціональні критерії оцінки діяльності педагога-вихователя в роботі з учнівською групою. Сюди увійшли провідні педагогічні вміння.

1. Вивчати, аналізувати своєрідність конкретного учнівського колективу, специфіку вікових груп учнівською молоді, враховувати їх інтереси, запити, потреби; навчати вихованців способам самооцінки своєї діяльності.

2. Спільно з учнями проектувати, на основі осмислення загальних завдань, поставлених суспільством перед загальноосвітньою і професійною школою, виховні задачі діяльності конкретної учнівської групи й особистості кожного вихованця; допомагати учням у формуванні їх власних виховних і професійних задач.

3. Здійснювати активну взаємодію з учнівською групою, кожним учнем з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей, соціальною позицією; регулювати взаємини у колективі вихованців.

4. Сприяти у згуртуванні й організації учнівського колективу, стимулювати розвиток ініціативи і самостійності всіх вихованців, визначати спільними зусиллями зміст, форми і методи виховної роботи в учнівській групі.

Таким чином, сформульовані критерії оцінки діяльності педагогічної системи "педагог – учнівська група" ввібрав у себе показники психічних новоутворень у структурі навчально-професійної і суспільної діяльності учнів, а також показники

функціональних продуктів діяльності вчителів, відображені в створенні педагогічного інструментарія взаємодії з учнівською групою.

### ***3.4.3. Порівняльний аналіз діяльності педагогів з різним рівнем професійної майстерності***

Проектування моделі сучасного фахівця і системи його підготовки у виховній роботі з учнівською молоддю, засноване на виявленні моделі вищих рівнів діяльності педагогів, класних керівників у визначеному напрямі. Доведено, що найбільша повнота відомостей про об'єкт досягається при порівнянні нижчих і вищих рівнів відповідної діяльності. Тому в педагогічній системі "педагог – учнівська група" ми піддали спеціальному обстеженню діяльність учителів-вихователів з різним рівнем професійної майстерності здійснювалося на основі градації педагогічної майстерності, запропонованою Н.В. Кузьміною: майстер; скоріше майстер, чим немайстер; скоріше немайстер, чим майстер; немайстер і з урахуванням сформованих вище критеріїв оцінки початкової системи.

Важливе методологічне значення для вирішення поставлених дослідницьких завдань мали праці відомих психологів (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, Б.М. Теплов<sup>153</sup>, присвячені вивченню проблеми діяльності. "У взаємодії зі світом, у діяльності, що здійснює людина не тільки проявляється, але і формується. Тому-то таке фундаментальне значення для психології набуває діяльність людини"<sup>154</sup>.

Кожен вид діяльності має свої особливості. "Проте, головне, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у відмінності їх предметів. Адже саме предмет діяльності і надає їй певну спрямованість"<sup>155</sup>. Для професійно-педагогічної діяльності ці

---

<sup>153</sup> Леонтьєв А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 584 с. ; Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.; Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: підручник. – 3-тє вид., випр. – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с.; Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: АН СССР, 1957. – 328 с.; Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 354 с.; Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.

<sup>154</sup> Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 354 с. – С. 121.

<sup>155</sup> Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. – С. 102.

особливості полягають "... у специфіці об'єкту і "знарядь праці" вчителя"<sup>156</sup>.

У нашому дослідженні в якості об'єкта педагогічної діяльності була вибрана учнівська група, клас, як "знаряддя праці" – різні форми і методи виховної діяльності, педагогічні знання, вміння і навички, за допомогою яких педагог спрямовує роботу учнівського колективу. І оскільки педагогічна майстерність, знання, вміння вихователя формуються головним чином у діяльності, ми звернулися безпосередньо до її вивчення, застосовуючи метод аналізу через синтез. Взаємозв'язок останніх на рівні емпіричного пізнання виразно виявляється в порівнянні<sup>157</sup>. Тому провідним методом на цьому етапі дослідження виступив порівняльно-зіставний аналіз діяльності педагогів з різним рівнем майстерності, що працюють з учнівською молоддю.

Доведено, що "Будь-яке теоретичне пізнання починається з констатації фактів, окремих випадків, з емпіричних даних, і ні з чого іншого воно починатися не може"<sup>158</sup>. Зважаючи на це положення, наше дослідження включало ряд важливих моментів.

1. Узагальнення передової практики в цій області, висвітленій у педагогічній літературі. Особливий інтерес для нас представив досвід роботи педагогів-вихователів, класних керівників, майстрів: Л.П.Агафоновой, О.М. Арсеновой, М.Г. Бельфор, О.В. Вершиніної, В.М. Демент'євої, О.Н. Деслер, А.Г. Довбиш, Е.В. Дудіної, М.В. Кропачевої, В.А. Кустовой, А.І. Сухової, І.Д. Дємакової, Ю.М. Честних, а також передовий педагогічний досвід останніх років.

2. Дослідження діяльності педагогів-вихователів і відповідних учнівських груп № 6, 14, 23, 12, 22, 24 м. Житомира і Головинського СПТУ № 2 Черняхівського району Житомирської області<sup>159</sup>. Вибір цих шкіл і ПТНЗ був обумовлений тим, що умови їх діяльності можна порівняти з умовами роботи інших шкіл і профтехучилищ. Ми мали можливість переконатися в цьому за допомогою вивчення стану навчально-виховного процесу, а також роботи вчителів, викладачів,

---

<sup>156</sup> Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с. – С. 10.

<sup>157</sup> Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: АН СССР, 1957. – 328 с. – С. 138.

<sup>158</sup> Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. М.: Просвещение. – 1976. – 176 с. – С. 154.

<sup>159</sup> Окрилені творчістю: Вчитель року 2000. – Житомир, 2000. – 219 с.; Школи рідного краю / за ред. М.К. Сюрачка. – Житомир, 2001. – 352 с.

класних керівників, діяльності учнівських груп, класів у цілому ряду шкіл міста й області. Аналіз здійснювався як у період проходження педагогічних практик студентами, так і в процесі безпосередньої роботи в школах.

У процесі дослідження нами використовувалися методи вивчення педагогічної діяльності, розроблені Н.В. Кузьміною. Для виявлення знань про особливості виховної діяльності педагогів-вихователів застосовувалися метод бесіди, інтерв'ю, спостереження, парне порівняння, рейтинг, анкетування, аналіз документації.

Для узагальнення одержаних даних використовувалися статистичні методи і зокрема непараметричні критерії.

Оскільки на думку вчених, найбільш об'єктивні відомості виокремлюються при порівнянні нижчих і вищих рівнів відповідної діяльності, ми визнали доцільним для досягнення поставленої мети виділити дві групи педагогів-вихователів – майстри і немайстри.

Нині достатньо очевидна необхідність дослідження діяльності вчителя-вихователя на основі сучасних методологічних підходів у функціонально-динамічному аспекті. Останнє можливо за умови розгляду об'єкту дослідження як цілісного процесу, що пов'язує воедино всі етапи діяльності педагога. Такий підхід дозволяє побачити нові, інтеграційні якості об'єкту, не властиві її складовим. При виділенні відповідних етапів ми виходили з класифікації Б.С. Українцева<sup>160</sup> і її відображення в педагогічних дослідженнях.

Завдання нашого дослідження мали подвійну спрямованість: простежити як реалізуються цілі виховання, задані зверху у виховній діяльності вчителя, викладача залежно від рівня його майстерності і з'ясувати її особливості на вищих етапах. Відправна концепція дає можливість у досліджуваній діяльності вичленувати основні етапи: цілепокладання, цілездійснення, цілествердження.

#### *І етап. Цілепокладання.*

Початковий період у діяльності всіх учителів, викладачів, класних керівників, що працюють з учнівською молоддю, характеризується оволодінням програмних державних документів у сфері виховання й освіти. Проте початковий період вже містить відмітні ознаки в діяльності педагога-майстра і немайстра. Немайстер задовольняється власне вивченням необхідних матеріалів без їх

---

<sup>160</sup> Українцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность. – М.: Мысль, 1976. – 383 с.

творчого осмислення стосовно конкретної учнівської групи. Для майстра – це період творчого осмислення.

По-перше, загальних завдань виховання й освіти, поставлених суспільством перед середньою загальноосвітньою і професійною школою.

По-друге, виховних цілей і завдань у роботі з учнівською молоддю, а також основні закономірності процесу виховання з цією категорією молодих людей.

По-третє, специфічних завдань, що виникають у виховній роботі з конкретним учнівським колективом у школі та училищі, а також провідних принципів виховної діяльності.

Все це дає можливість майстрові цілеспрямовано підійти до вивчення особливостей конкретного учнівського колективу й окремих його членів. Попередній аналіз включає відомості про стан навчально-виховної роботи в групі, класі, її впливу на вихованців, про роль органів учнівського самоврядування, його активність, ініціативність, дієздатність, рівні суспільної активності всіх учнів.

Вивчення здійснюється майстром різними методами, серед них: спостереження за поведінкою і позицією учнів у процесі навчальної, трудової і суспільної діяльності, бесіди як з учителями, активом, так і окремими вихованцями, аналіз наявної документації в групі, анкетування тощо. На підставі цього майстер робить висновки про початковий рівень розвитку учнівської групи.

Педагог-немайстер також на початковому етапі знайомиться з учнівським колективом. Проте воно відбувається поверхово неусвідомлено, без урахування суспільних вимог. Частіше вчитель обмежується знайомством з класною документацією, загальним станом успішності і дисципліни в групі, класі. Вельми рідко він звертається до вивчення початкового стану, рівню розвитку колективу учнів.

У майстра всі дії доцільні. Первинний аналіз необхідний йому для вироблення загальної стратегії і тактики своєї поведінки, своїх педагогічних дій. Це особливо важливо, якщо група, клас не згуртований або збірний і учнівська група недостатньою мірою впливає на учнів.

Надзадача: виховання різносторонньої і гармонійно розвиненої творчої особистості знаходить своє відображення в цілому ряду спроектованих педагогом-майстром стратегічних завдань. До них можна віднести: формування в учнів наукового світогляду; розумове,



етичне, патріотичне, інтернаціональне, трудове виховання, розвиток пізнавальних інтересів; виховання художньої й естетичної культури; фізичне виховання. Для професійної школи до пріоритетних слід віднести завдання, спрямовані на оволодіння учнями основами професійної майстерності.

Разом з тим творчо працюючі педагоги визначають ряд специфічних стратегічних завдань. Одне з них спрямоване на розвиток і згуртування учнівського колективу. Розглянемо його реалізацію поетапно.

Перший етап. На початковій стадії становлення колективу виділяються такі виховні завдання: педагогічна допомога учням у визначенні суспільно значущої мети, яка стала б перспективою життя колективу і, яка б поступово набула для кожного вихованця морального сенсу; створення умов для досягнення мотиваційно-цільового об'єднання колективу і розгортання безперервної колективної діяльності; сприяння розвитку відносин відповідальної залежності в групі; надання допомоги у формуванні активу групи (органів учнівського самоврядування); стимулювання у вихованців інтересу до різноманітних видів діяльності. Допомога учням в оволодінні способами колективної творчої діяльності, спочатку ця допомога відчутна, але поступово ініціатива передається учням і вони можуть самостійно вирішувати проблеми, що виникають.

Другий етап. Період згуртування групи включає наступні виховні завдання: створення передумов для подальшого ускладнення цілей, завдань, способів організації колективного життя; стимулювання розвитку повного самоврядування в колективі, засноване на відносинах творчої співпраці, взаємонавчання його членів, надання допомоги в посиленні соціально-значущої мотивації і професійних інтересів кожного вихованця. Педагог також сприяє регулюванню взаємин в учнівському колективі.

Третій етап. Цей період характеризується досягненням колективом високих результатів у своєму розвитку. Джерелом саморуху колективу виступають цілі, що все більш ускладнюються, і життєдіяльність вихованців. Допомога педагога набуває аналітико-корегувальної спрямованості.

До специфічних виховних завдань цього етапу можна віднести: надання допомоги вихованцям в успішному завершенні середньої (у школі) і професійної (в училищі) освіти, у визначенні життєвих планів учнів; підготовка їх до самостійного трудового життя.

Завдання подальшого колективотворення такі: сприяння в збагаченні колективного життя вихованців духовно моральними знаннями, формуванні гуманістичних міжособистісних відносин у колективі; створення умов для розвитку індивідуальності кожного вихованця; підтримка їх прагнення до самовиховної діяльності.

Таким чином педагог-професіонал уміло об'єктивізує задані цілі виховання в діяльності учнівської групи, класу. Для немайстра характерне сприйняття виховних задач у цілому, без необхідної їх диференціації відповідно до конкретної педагогічній ситуації. Це приводить до стихійності й аморфності виховного процесу.

Постановка вихідної мети, завдань педагог-майстер вже на цьому етапі супроводжує одночасним проектуванням очікуваного результату діяльності. Він співвідносить мету з майбутнім результатом, моделює різноманітні способи досягнення поставленої мети.

Професійно підготовлений педагог повною мірою усвідомлює, що процес пізнання двосторонній: він сам у цей період буде об'єктом пильної уваги і вивчення з боку учнів. Тому ним ретельно продумуються різні засоби педагогічної взаємодії, сфера взаємин з вихованцями. При цьому враховується своєрідність учнівського колективу старшокласників загальноосвітньої школи та учнівської молоді в профтехучилищі, складність і суперечність розвитку особистості в юнацькому віці, прагнення юнаків до самопізнання, самоствердження, самостійності. Такий педагог розуміє, що юнацький вік супроводжується значним розширенням діапазону соціальних зв'язків, досвіду відносин і діяльності.

Педагог-немайстер не прагне спеціально аналізувати сферу взаємин, способи спілкування з учнями. Він відразу переходить до дій без зайвих, на його думку, роздумів. Тому цей етап у немайстра вкрай згорнутий.

Отже, повний цикл початкового етапу можна простежити тільки у вихователя-професіонала. Загальна логіка його дій така: осмислення стратегічних завдань виховання, співвідношення їх із завданнями загальноосвітньої або професійної школи, аналіз з цих позицій вихідної інформації про роботу учнівської групи, класу, формування разом з учнями мети і завдань конкретного учнівського колективу, моделювання засобів педагогічної взаємодії, сфери взаємин з учнями.

## *II етап. Цілездійснення.*

Його сутність – реалізація поставлених завдань. Для педагога-майстра етап починається з планування спільної діяльності з учнівською групою, класом. Плани таких педагогів мають свої особливості.

1. Уміле, усвідомлене об'єктивування вимог державних документів у діяльності конкретного учнівського колективу.

2. Цілісність і внутрішня єдність усіх напрямів виховної роботи, що здійснюється спільно з колективом вихованців.

3. Урахування і на цьому етапі специфіки вікових груп учнівської молоді у різних типах навчальних закладів.

4. Наступність у плануванні різних етапів діяльності учнівського колективу.

5. Поєднання стратегічних, тактичних і оперативних завдань плануванні виховної діяльності.

6. Осмислення спеціальних форм і методів роботи з органами учнівського самоврядування.

Зважаючи на класифікацію педагогічних задач, запропоновану А.П. Акімовою, ми на конкретному прикладі покажемо вирішення одного із стратегічних завдань, через ряд тактичних і оперативних.

Стратегічне завдання: виховання культури розумової праці, відповідального відношення до навчання, формування в учнів потреби самостійно здобувати знання, розвиток різнобічних пізнавальних інтересів і здібностей.

З цією метою:

а) провести анкетування з таких питань:

1. "Що ти пропонуєш для підвищення відповідальності кожного учня за результати навчальної праці?"

2. "Як впливають одержані знання в процесі навчання на твій вибір професії, життєве самовизначення?"

3. "Що ти можеш запропонувати для того, щоб учитися стало цікавіше?"

а) провести індивідуальні бесіди з учнями з питань: Я.А. – як працює додатково по математиці і фізиці; В.М. – як і скільки вирішує задач з фізиці; П.А. – яку додаткову літературу вивчає з історії; К.А. – як самостійно працює над вивченням англійської мови;

б) створити умови для залучення кожного учня в предметні гуртки, на факультативи, лекторії, клуби, виходячи з його інтересів;

в) за участю психолога провести бесіди на тему: "Пізнай себе", "Твої можливості, людина";

г) вести педагогічні спостереження над учнями, які в 9 класі навчалися "задовільно" – Б., Р., З., тощо.

д) продовжити роботу семінару "Вчися вчитися";

е) спільно з учнями підготувати і провести огляд журналів: "Квант", "Наука і життя", "Юний технік" та ін.;

ж) сприяти проведенню в групі конкурсу ерудитів "Що? Де? Коли?";

з) допомогти організувати екскурсію по пам'ятним місцях м. Житомира;

і) сприяти залученню учнів у декаді з історії: "Стародавня і нова наука історія";

к) спільно з учнями взяти участь в проведенні "Днів науки, техніки, виробництва".

Інший підхід у педагога-немайстра. Слабке уявлення специфіки виховного процесу, невміння конкретизувати загальні цілі і виховні задачі в діяльності учнівської групи, природно позначаються на процесі планування. Аналіз планів виховної роботи немайстрів дозволив виділити ряд серйозних недоліків.

1. Нерозчленованість і аморфність стратегічних, тактичних і оперативних виховних завдань, "відбувається підміна кінцевих цілей окремими, відбувається деформація цілей, зміна акцентів у діяльності і порушення в педагогічному процесі"<sup>161</sup>. Як подібний приклад приведемо одне робочих завдань з плану вчителя Б.І: "докласти всі сили до того, щоб всі уроки і позакласні заходи сприяли всебічному розвитку особистості".

2. Нерозуміння закономірностей виховного процесу, своєрідність юнацького віку призводить до того, що вже при плануванні відбувається применшення ролі учнівського колективу позиції вихователя, який виступає для такого вчителя лише як об'єкт педагогічної дії. У планах роботи досить чітко простежується авторитарний стиль з боку педагога. Прикладами можуть служити наступні витяги з планів роботи: "провести засідання учнівського активу групи...", "провести учнівські збори на тему...", "підготовка

---

<sup>161</sup>Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с. – С. 42.

до свят і пам'ятних дат", "звіт учнів про виконання своїх доручень...", "усім взяти участь у суботнику", "всім підготуватися до участі в конкурсі професій" та ін.

3. Відсутність диференційованого підходу до учнів різних вікових груп. Так, у плані виховної роботи можна зустріти такі пункти без жодного цільового обґрунтування: "подивитися кінофільми, присвячені Т.Г. Шевченку", "продовжити бесіди про культуру поведінки", "кожному учневі посадити по два дерева", "бесіда про підтримку чистоти свого робочого місця".

Наявність традиційного функціоналізму виражається в переважанні будь-якого одного виду діяльності, наприклад, роботи з патріотичного або естетичного виховання. Це приводить до розриву й ізоляції окремих ланок виховного процесу, до руйнування його цілісності.

Отже, неусвідомленість загального й особливого у виховній діяльності з учнівською молоддю має свої наслідки в плануванні виховної роботи майстра.

З урахуванням розробленого плану професійно підготовлений педагог приступає до розробки засобів досягнення мети. Це відноситься перш за все до виховної інформації, яка відбирається на основі систематичного вивчення запитів, потреб, вікових особливостей вихованців, аналізу матеріалів у молодіжних виданнях або проблем, що обговорюються на радіо- і телебаченні. Для творчого працюючого педагога властиво прагнення знайти цікаву думку, різноманітні, зробити змістовнішими форми і методи виховної роботи в групі. Учитель-майстер спеціально відбирає свій педагогічний "інструментарій" і знов вдається до елементів моделювання. Він намагається вже в цей період зрозуміти механізми взаємодії в учнівському колективі, обумовлений взаємозалежністю всіх компонентів конкретної педагогічної системи. Ураховуючи далі, що діяльність цієї системи багато в чому визначається суб'єктом управління, педагог-майстер прагне знайти точки опори в учнівському колективі. Зазвичай, особлива увага приділяється органам учнівського самоврядування. І якщо, з якихось причин, вони не відповідають своєму призначенню, педагог спільно з учнями починає вести пошук реального, авторитетного, дієздатного активу, який стає на чолі колективу. Розробка засобів педагогічної взаємодії на основі попереднього моделювання своєї діяльності дає можливість майстрові ухвалювати більш конкретні рішення щодо подальшої

організаторської тактики за допомогою доцільних для кожного моменту способів дій.

Відомо, що успіх і рівень соціально-психологічної зрілості колективу значною мірою обумовлений його здатністю вирішувати різні задачі. Тому педагог-вихователь допомагає учням опанувати способи групового обговорення творчого завдання. В якості останніх можуть виступати різноманітні колективні творчі справи (учнівські збори, вечори, диспути, конкурси, екскурсії), які послідовно відтворюють етапи виховної діяльності.

1. Спочатку педагог аналізує рівень розвитку групи і її готовність до обговорення поставленого творчого завдання, моделює можливі варіанти його вирішення, продумує способи взаємодії з вихованцями.

2. Далі процес моделювання задачної ситуації педагог здійснює спільно з найбільш підготовленою групою учнів. Проблема обговорюється спочатку з урахуванням досвіду учнів. Проте цього виявляється недостатньо. Виникає потреба в новому джерелі знань, в якості якого може виступати педагог. Він пропонує різні версії вирішення проблеми. Відбувається обмін думками, виробляється спільна думка з цього питання. Потім обирається ведучий, достатньо компетентний учень, якому доручають вести подальше обговорення проблем у групі. При необхідності він може одержати консультацію у педагога з приводу ведення групової дискусії.

3. Розгляд проблеми переноситься в групу. Ведучий спрямовує активність учасників обговорення на знаходження шляхів і способів розв'язання поставленої задачі. Можливий варіант конкурсу на кращу пропозицію, "мозкової атаки". Учитель виступає як активний учасник дискусії. Важливо, щоб всі присутні брали участь у дискусії. Кожна висловлена пропозиція стисло записується у вигляді резюме.

4. Всесторонньо аналізуються достоїнства і недоліки кожної ідеї, яка була запропонована, і послідовно оцінюється всіма учасниками.

5. Здійснюється вибір найбільш оптимального варіанту розв'язання поставленої задачі. Приймається рішення всією або ініціативною групою про спосіб дії в задачній ситуації, що розглядається, враховуючи критерії значущості, новизни, привабливості, наявності умов, що дозволяють реалізувати висловлені пропозиції.

6. Обирається ініціативна група, яка розробляє план реалізації запропонованого способу досягнення мети, розподіляє доручення.

7. Далі відбувається процес цілествердження ідеї шляхом зовнішньої і внутрішньої координації і контролю дій усіх його учасників.

Після виконання поставленої задачі здійснюється порівняння досягнутого з проєктованим результатом, а також аналізується й оцінюється ефективність проведеної роботи. Таким чином, вирішується розв'язання конкретних виховних задач.

Педагог-немайстер спеціально не виділяє творчі задачі. Проте, такі задачі можуть виникати за певних умов, наприклад, у випадку, якщо групі доручили провести одну з виховних справ (вечір, зустріч). При цьому педагог покладається тільки на себе. Він зазвичай шукає подібний сценарій, методичну розробку. Потім збирає групу старанних учнів, яким доручається вивчити сценарій. Після організації ряду репетицій проводиться захід. У такому випадку всі етапи розв'язання творчої задачі вкрай спрощені і згорнуті. Такий захід не викликає інтересу в учнів, оскільки проводиться формально, без урахування пропозицій самих вихованців. Зрозуміло, що ініціатива за цих умов належить учителеві, який сам все організовує, а учні пасивно слідує за ним.

Особливі складнощі в роботі педагога-вихователя викликає сфера взаємин з вихованцями. Останнє найчастіше визначається позицією педагога, його педагогічним тактом. Найбільшого поширення набули дві протилежні позиції. Одні педагоги, вважаючи, що учні недосвідчені, тому педагоги адмініструють, нав'язують вихованцям свою думку, гальмуючи будь-який прояв ініціативи і самодіяльності. Інші – вважають учнів достатньо дорослими, тому самоусуваються від колективних справ у групі. І та й інша позиція негативно позначається на роботі з учнівською групою, оскільки відповідно представляють авторитарний і ліберальний стиль керівництва.

В останні роки, не зважаючи на труднощі, все більше запроваджується демократичний стиль керівництва, який, однак нічого не має спільного з анархією і стихійністю виховного процесу. Співпраця вихователя і вихованців передбачає функціональний розподіл доручень в організації навчально-виховного процесу, його високу ефективність, що впливає з його гуманної спрямованості. Все це допомагає вихованцеві розвивати свою особистість, а педагог його в цьому підтримує. Відомо, що процес формування особистості суто індивідуальний, середовище слугує учневі певним фундаментом, де він черпає ресурси, необхідні для його подальшого розвитку.

Отже, саме на педагогові лежить обов'язок наблизити до учнів ці ресурси, створюючи сприятливі для них умови. Проте деякі вчителі, викладачі прагнуть штучно прискорити процес розвитку особистості, намагаючись постійно твердити прописні істини і повторювати всім відомі фрази. При цьому слова втрачають своє справжнє значення, вихованець не вчиться самостійно мислити, що приводить до його внутрішньої пасивності і душевної глухоти. Внутрішній світ вихованця суттєво збіднюється. Тому виховна діяльність педагога має бути докорінно трансформована. Найвищий розвиток особистості можливий лише в такому виховному середовищі, яке б відповідало вимогам суспільства та було пов'язане з особистісними потребами вихованця.

Отже, етап цілевпровадження різними способами реалізується в діяльності педагога-майстра і педагога-немайстра. Для роботи немайстра властиве випадіння цілого ряду суттєвих елементів у всіх ланках цього етапу. Завершеність і цілісність притаманна, як уже зазначалося, діяльності майстра. Послідовність його дій така: планування реалізації намічених цілей і завдань; розробка засобів досягнення мети; прийняття рішення, організація конкретної діяльності через колектив учнів класу; регулювання сфери взаємин у колективі.

*III етап. Цілествердження* – у своїй основі містить оцінку досягнутих результатів, зіставлення їх з початковою метою. Педагог-майстер спільно з учнями піддають всебічному і глибокому аналізу кожен, навіть невеликий, етап своєї роботи, співвідносять власні успіхи і невдачі з результатом діяльності учнівської групи. Підсумки останнього завжди обговорюються на загальних зборах. На цьому етапі аналізуються досягнуті успіхи і виявляються причини недоліків, намічаються шляхи їх усунення, формуються нові цілі на наступному етапі роботи учнівського колективу. У педагога-немайстра – аналіз, вдумливе осмислення своєї діяльності і роботи учнівської групи в цілому і за окремими етапами майже відсутній, тому з року в рік (від заходу до заходу) повторюються ті ж помилки. Причиною невдач такі педагоги вважають пасивність учнів, їх небажання брати участь у суспільній роботі і взагалі поганий підбір учнів у групі або класі.

Для майстра характерна висока результативність всього навчально-виховного процесу і високий рівень розвитку учнівського колективу. Немайстер має посередні результати. Ці висновки,



засновані на вивченні практичного досвіду і були перевірені і спеціальними методами.

Спочатку ми вирішили переконатися в наявності залежності між рівнем майстерності класного керівника і рівнем розвитку учнівської групи. Для цієї мети скористалися програмою дослідження групових якостей, розробленою Л.І. Уманським і А.М. Лутошкіним<sup>162</sup>. Програма була доповнена нами чотирма показниками, що характеризують рівень суспільної роботи в групі, які були виявлені раніше за допомогою методу контент-аналізу. Порівнянню піддалися 33 групи, з них 10 – керувались класними керівниками з високим рівнем педагогічної майстерності, 13 – з достатнім рівнем, 10 – із середнім рівнем. При цьому було враховано наступні умови: до уваги приймалися учнівські групи, які склалися раніше і з якими класні керівники працювали не менше двох років.

Оцінка групових якостей здійснювалася заступниками директора з виховної роботи за 4-бальною шкалою: "5" – якість проявляється значною мірою, "4" – достатньою мірою, "3" – посередньо, "2" – виражено слабо. Уживані нами в дослідженні шкали оцінювання відносяться до рангових. Це накладає певні обмеження на методи їх вимірювання. Найбільш доцільними в такому випадку виявилися непараметричні методи, які "... не вимагають ніякого припущення щодо виду розподілу" і рекомендуються для впорядкування рангових шкал. Нам необхідно було

Логіка застосування непараметричних методів полягає в наступному. Заздалегідь спостереження  $n = \sum_{i=1}^r n_i$  впорядкованих або неврегульованих за рангами вибірок  $n_1, n_2, \dots, n_r$  (у нашому випадку навчальні групи) розташовують від 1 до  $n$ . Позначимо через  $R_i$  - суму рангів  $i$ -ї вибірки.

Потім визначається статистика для перевірки нуль-гіпотези за формулою:

$$\hat{H} = \left[ \frac{12}{(n+1)} \right] \left[ \sum_{i=1}^r \frac{R_i}{n} \right] - 3(n-1)$$

---

<sup>162</sup> Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с. – С. 89-98.

Де  $\hat{H}$  є дисперсія рангових сум  $R_i$

$\hat{H}$  розподіляється згідно із законом  $\chi^2_{(r-1)}$  ступенями свободи, тобто  $H_0$  відхиляється, якщо  $H > \chi^2_{r-1; \alpha}$  у нашому випадку  $H > 5,99$ .

$\chi^2_{3; 0,05}$ . Для контролю служить співвідношення

$$\sum_{i=1}^r R_i = \frac{n(n+1)}{2}$$

Якщо більш ніж 25% всіх призначень мають однакові ранги, то необхідне коректування. Формула корекції має наступний вигляд

$$\hat{H}_{\text{кор}} = \frac{\hat{H}}{1 - \frac{\sum (t_r^3 - t_r)}{n^3 - n}}$$

де  $t_r$  означає число однакових рангів у групі  $r$ .

Оскільки скоректоване  $\hat{H}$  - значення більше, ніж не скоректоване, то при значущому  $\hat{H}$  можна  $\hat{H}_{\text{кор}}$  не обчислювати. За допомогою  $H$ -критерію перевірялася нуль-гіпотеза, що висувається нами про те, що незалежні три вибірки належать одній і тій же генеральній сукупності або рівні розвитку трьох порівнюваних підгруп учнівських колективів будуть однакові.

Застосування непараметричних методів дозволило отримати наступні результати. (додаток 1).

Серед групових якостей, що відображають спрямованість діяльності колективу учнів, найбільші відмінності проявляються за такими показниками: працелюбність, чесність, безкорисливість, дружелюбність, позитивні духовні запити, стійкі суспільно значущі інтереси, активність, творчість. Серед групових якостей, що характеризують організаційну єдність колективу, превалює над всіма відмінність за четвертим показником: висока узгодженість дій, єдність, цілісність дій групи, розумне і доброзичливе вирішення питань взаємодопомоги, "у тяжких умовах група об'єднується ще тісніше".

Розділ "Психологічна єдність колективу" вміщує три аспекти: інтелектуальний, емоційний і вольовий. У першому з них найбільш істотні відмінності за такими ознаками: "члени групи легко знаходять спільну мову, вирішуючи колективні завдання", "значущі для колективу факти навколишнього життя оцінюються і підтримуються всіма членами колективу". У другому – доброзичливість відношення, симпатії, спільне переживання успіхів і невдач кожного, "прагнення до спільного переживання подій, життєвих явищ". У третьому – "група доводить справу до кінця", здатність самотійно ставити цілі,

"прийнявши рішення, члени колективу відразу приступають до його виконання".

Показники, що характеризують рівень суспільної роботи в групах, мають достатньо значущі відмінності, особливо це виражається в такій якості – "самостійність та ініціативність у роботі колективу (групи)". Далі відповідно можна спостерігати відмінність за наступними ознаками: "авторитетність, дієздатність, ініціативність органів учнівського самоврядування", "суспільна активність усіх учнів" і "позитивний вплив учнівського колективу на кожного вихованця".

У цілому з 38 порівнюваних групових якостей лише три не мають відмінностей. Проте ці показники: "група швидко оцінює зміни в ситуації і створює нову громадську думку", "група добре знає свої можливості, достоїнства і недоліки", "група здатна на розумний і виправданий ризик", на нашу думку, можуть бути притаманні певною мірою кожній учнівській групі. За всіма іншими якостями виявлені суттєві відмінності між групами, особливо в рівні суспільної роботи, в організаційній єдності, спрямованості діяльності і за низкою інших ознак.

Таким чином спростовується прийнята нульова гіпотеза і, отже, існує залежність між рівнем майстерності педагога у виховній роботі з учнями та рівнем розвитку колективу вихованців. Іншими словами, вищому рівню педагогічної діяльності відповідає і вищий рівень розвитку учнівської групи.

Далі ми припустили, що результативність діяльності класних керівників має відображатися і на їх загальній задоволеності виховною роботою з учнями. Порівняння здійснювалося між чотирма підгрупами педагогів: майстри, скоріше майстри, скоріше немайстри, немайстри, щоб краще простежити динаміку зміни рівнем задоволеності. Знаходження шуканої залежності відбувалося за допомогою системи логічного квадрата шляхом зіставлення між собою трьох взаємоконтрольованих питань:

1. "Наскільки задоволені Ви своєю виховною роботою класного керівника з учнями" (дуже задоволений; скоріше задоволений, чим незадоволений; байдужий, скоріше незадоволений, чим задоволений; зовсім незадоволений, важко сказати).

2. "Чи є у Вас бажання працювати класним керівником у майбутньому" (так, ні, не знаю).

3. "Хотіли б Ви викладати свій предмет, не маючи класного керівництва" (так, ні, не знаю).

Одержані результати наведено в таблиці 7

Таблиця 7

Розподіл класних керівників за ступенем задоволеності виховною роботою з учнями залежно від рівня майстерності (68 педагогів)

№ п/п групи класних керівників	Рівень майстерності	Кількість чоловік	Індекс задоволеності
1	Майстер	15	0,57
2	Скоріше майстер	28	0,25
3	Скоріше немайстер	20	0,04
4	Немайстер	5	- 0,5

Як ми бачимо, результати підтверджують існування залежності між рівнем майстерності вчителя у виховній роботі з учнями і його задоволеністю своєю діяльністю. Важливо відзначити, що наші висновки співпадають з результатом аналогічних досліджень, проведених професором Н.В. Кузьміною і її учнями З.Ф. Леонтєвою, Г.І. Кримською та ін.

Відомо, що загальний індекс задоволеності діяльністю не дає можливості розкрити її причини. Для виявлення останніх ми звернулися до методу полярних профілів. У цьому випадку ми визнали доцільним укрупнити групи педагогів і виділити відповідно дві з них – майстрів і немайстрів. Педагогам пропонувалися два ряди відповідей, побудованих за принципом протилежності. Обрахувавши полярні шкали, ми змогли визначити коефіцієнт значущості за кожним пунктом шкали. Після попереднього ранжирування всі показники звели в таблицю 8.

Проаналізуємо одержані результати. Вони свідчать про те, що виховна робота з учнями викликає високий ступінь задоволеності педагогів обох груп з тієї причини, що постійно спонукає їх до самовдосконалення в цій сфері. Майстрів у виховній роботі привертає безпосередньо її творчий характер. У немайстрів коефіцієнт значущості за цим пунктом переміщується на 7-ме місце за розробленою шкалою. Отже, велика частина педагогів-немайстрів не прагне творчо працювати з учнями, вважає за краще використовувати, як це наголошувалося раніше, одноманітні засоби педагогічної взаємодії, готові методичні розробки без їх творчого опрацювання. Цей висновок підтверджує і результат за 2-м пунктом:

небагатьох педагогів-немайстрів цікавить різноманітність форм виховної роботи.

Таблиця 8

№ п/п в анкеті	Що приваблює і що не приваблює вчителя у виховній роботі з учнями	Майстри		Немайстри	
		Ранг місце	К.З.	Ранг місце	К.З.
13	Виховна робота з учнями спонукає до самовдосконалення	1	0,6	1	0,36
4	Виховна робота з учнями потребує постійної творчості	2	0,46	7	0,12
8	Можливість бачити результат своєї праці	3	0,46	2	0,32
10	Потреба в постійному спілкуванні з вихованцями	4	0,44	5	0,28
7	Виховна робота відповідає моєму характеру	5	0,42	6	0,24
14	Можливість спостерігати духовне зростання своїх вихованців	6	0,42	3	0,32
6	Робота відповідає моїм здібностям	7	0,39	8	0,12
2	Виховна робота з учнями – одна з найважливіших у суспільстві	8	0,3	4	0,28
3	Робота під кваліфікованим керівництвом	9	0,23	10	0,04
12	Виховна робота з учнями відповідає моїм знанням і вмінням	10	0,21	11	0,0
1	Різноманітність форм виховної роботи	11	0,16	9	0,04
11	Додатковий заробіток	12	-0,07	12	-0,16
9	Виховна робота з учнями не викликає фізичну перевтому	13	-0,18	13	-0,4
5	Невеликий робочий день	14	-0,37	14	-0,48

Для 1-ої групи – приваблива можливість бачити результати своєї праці, потреба в постійному спілкуванні з вихованцями, відповідність характеру, а також можливість простежувати духовне зростання учнів. У 2-ій групі вказані мотиви переміщуються на 2-і, 3-і, 5-і, 6-і місця. Хоча ранговий показник для 2-ої групи дещо вище, чисельне значення коефіцієнта значимості за виділеними пунктами шкали постійно нижче порівняно з показниками 1-ої групи. Приблизно

однаково оцінюють педагоги обох груп привабливість такого мотиву: "виховна робота з учнями одна з найважливіших у суспільстві". Мабуть, така оцінка природна. Такі мотиви як "робота відповідає моїм здібностям", "робота під кваліфікованим керівництвом", "виховна робота з учнями відповідає моїм знанням і вмінням" переміщуються з 7, 9, 10 місць за шкалою у 1-ій групі на 8, 10, 11 місця в 2-ій групі. Як і раніше простежується тенденція до зниження значення коефіцієнта значущості у немайстрів. Тобто, вчителям імponує виховна робота в плані її відповідності їх здібностям, знанням, умінням у цій сфері, а також з погляду можливості працювати під кваліфікованим керівництвом. Разом з тим привертає увагу той факт, що в групі немайстрів мотив "робота відповідає моїм знанням і вмінням" одержав нейтральну оцінку. Вважаємо, таке оцінювання є наслідком слабкої підготовленості цієї категорії педагогів до виховної діяльності з учнівською молоддю.

Непривабливими для педагогів обох груп є наступні мотиви "додатковий заробіток", "фізична перевтома", "невеликий робочий день". Ці результати також співпадають з висновками досліджень Н.В. Кузьміної та і її учнів. Бесіди з учителями переконують нас у правильності думки, висловленої в анкетах. Дійсно, негативно позначаються на виховній діяльності відсутність нормальних умов для проведення виховної роботи, велика перевантаженість педагогів і учнів усілякими дорученнями, що нерідко не відносяться до їх функціональних обов'язків.

Результати дослідження свідчать, що причинами високої задоволеності майстрів своєю виховною діяльністю з учнівським колективом є: її творчий характер, результативність праці, відповідність роботи характеру, здібностям знанням, умінням учителя, потреба в спілкуванні з вихованцями (привабливість юнацького віку), можливість простежити процес їх становлення. Невисока привабливість виховної роботи з учнями педагога-немайстра може пояснюватися відсутністю спеціальних знань і вмінь у цій сфері, а також їх небажання виконувати і творчо використовувати вже відомі форми і методи виховної роботи. Причини незадоволеності педагогів виховною діяльністю з учнями викликані низкою об'єктивних чинників, перш за все відсутністю умов і перевантаженістю педагогів.

Графічне зображення (рис. 1) дозволяє нам проаналізувати динаміку зміни коефіцієнта значущості в групі майстрів і немайстрів.

Помітна приблизно однакова тенденція, що виявляється в оцінці мотивів різного ступеня задоволеності педагогами обох груп, хоча чисельні показники майстрів незмінно перевищують відповідні значення немайстрів.

Отже, ми розглянули особливості етапу цілествердження в діяльності педагогів-вихователів з різним рівнем майстерності, які відображаються переважно в їх результативності. Майстер має високі показники своєї виховної діяльності, які відображаються й у високому рівні розвитку учнівського колективу і в задоволеності достатньою мірою своєю роботою. Причина останнього полягає, на думку майстрів, у великих творчих можливостях цієї сфери діяльності і в тому, що виховна робота з учнями відповідає їх характеру, здібностям, знанням і вмінням.

Для діяльності немайстра властиві посередні результати, які позначаються на ступені розвитку колективу вихованців і на ступені задоволеності його своєю роботою. Основна причина, мабуть, полягає в слабкому володінні немайстра знаннями і вміннями в цій області.

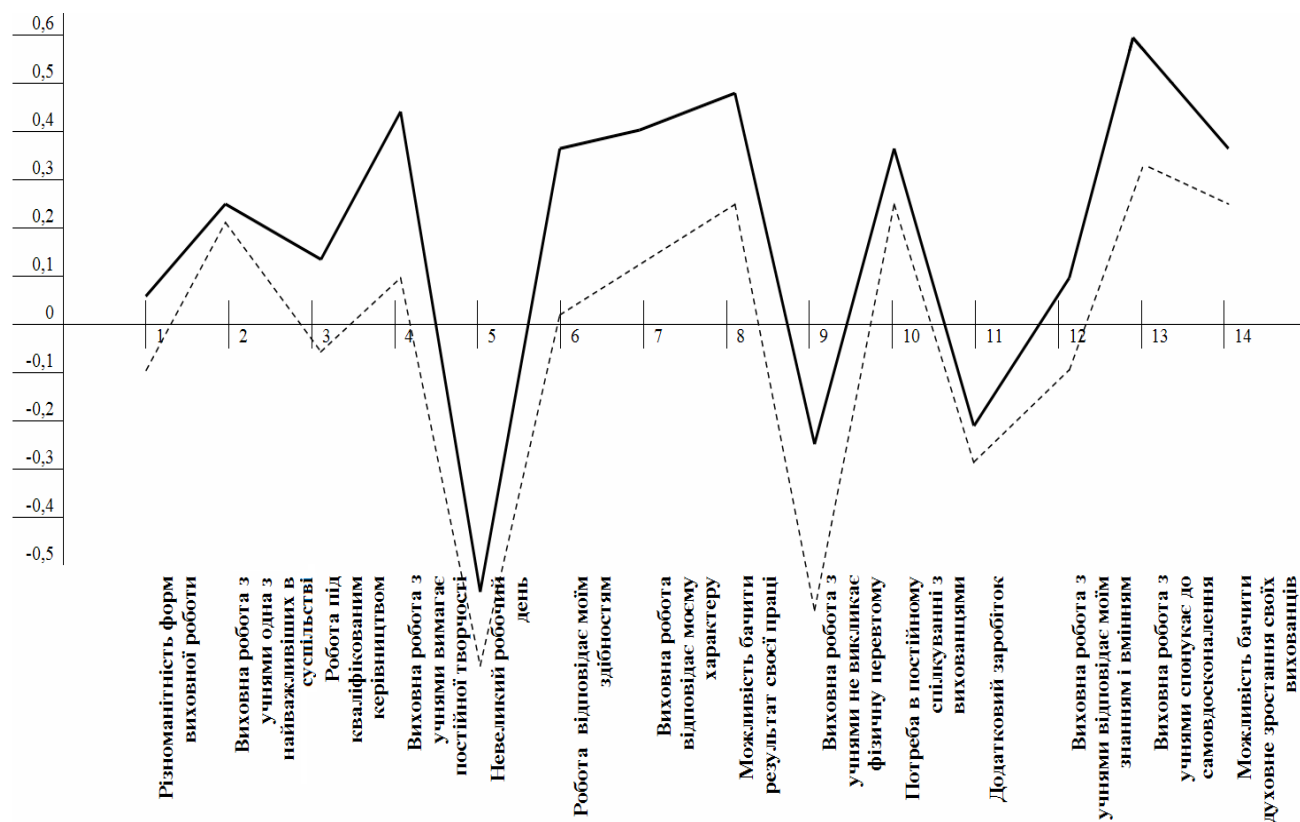


Рис. 1. Графічне зображення змін коефіцієнта значущості в групі

### **3.5. МОДЕЛЮВАННЯ СТРУКТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ З ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ**

#### ***3.5.1. Виявлення проекту структури педагогічних умінь з виховної роботи з учнями***

Порівняльний аналіз діяльності педагогів з різним рівнем майстерності дає можливість виділити особливості вищих рівнів окресленої діяльності і встановити, що в їх основі лежить цілеспрямована і взаємозв'язана система відповідних знань і вмінь.

Вирішення досліджуваної проблеми, як відомо, починалося з припущення щодо існування теоретичної моделі діяльності педагогічної системи "педагог – учнівська група", яка включала, згідно прийнятої концепції, певні структурні і функціональні компоненти. Останні повинні були відображатися в структурі знань і вмінь педагога-вихователя.

Порівняльне вивчення діяльності педагогів допомогло частково переконатися у правильності нашої гіпотези. Виникає потреба в конкретизації і оцінці притаманної майстрам структури знань і вмінь з виховної роботи з учнівською молоддю. Раніше були наведені аргументи, що підтверджують актуальність і важливість цього аспекту. Разом з тим, нам уявляється необхідним відзначити ще ряд істотних аргументів на його користь.

По-перше, педагоги завжди виступали і виступають хранителями та спадкоємцями виховних традицій школи, училища. Юнаки потребують коректної, мудрої допомоги своїх старших наставників. Це підтверджують і результати, одержані науковцями при вивченні діяльності активу. Було виявлено, що більшість активістів (76,3 %) при утрудненнях у суспільній роботі звертаються в першу чергу до вчителів<sup>163</sup>. Ми повторили таке обстеження, проте до числа опитуваних увійшли не тільки активісти, а і всі учні. У результаті виявилось, що з 1566 учнів 898 (57,3 %) також по допомогу звертаються до педагогів, класних керівників. Одержані відомості ще більш переконують нас в тому, що класний керівник, педагог повинні достатньою мірою володіти знаннями у сфері теорії і методики виховної роботи з учнівською молоддю, враховуючи її запити,

---

<sup>163</sup> Педагогика: учеб.пособ. для студ. пединститутів / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.



актуальні проблеми, потребу орієнтуватися в різних педагогічних ситуаціях.

Проте в середовищі педагогів нерідко існує думка про те "... що закону Ома або квадратному рівнянню треба вчити – діти цього не знають", а "... способам дій в організації колективної трудової ... справи можна не навчати." (О.С. Гаманін, В.Ф. Матвєєв). Нерозуміння цих, здавалося б цілком очевидних положень, виникає значною мірою внаслідок невизначеного уявлення самих педагогів про вихідний педагогічний інструментарій у роботі з учнями, а також специфіку процесу виховання.

Подібно до того, як учитель чітко уявляє мету, обсяг знань і вмінь, якими слід опанувати учням у навчальній діяльності, педагогові необхідно моделювати аналогічний процес і в ході виховної роботи. Проте єдність процесів навчання і виховання не означає того, що ці процеси не мають своїх специфічних особливостей. А.С. Макаренко свого часу відзначав: "Я вважаю, що виховна область – область чистого виховання – є в деяких випадках окрема область, відмінна від методики викладання".

По-друге, існує нагальна потреба в узагальненні передового досвіду, в якому вже впроваджено сучасний підхід до виховної роботи і він потребує наукового обґрунтування та подальшого розповсюдження.

По-третє, особливу актуальність проблема підвищення рівня виховної майстерності має для педагогів професійно-технічних закладів, частина з яких не має базової педагогічної освіти, що викликає труднощі у виховній роботі.

По-четверте, сучасні дослідження доводять, що знання і вміння є невід'ємною частиною психологічної структури особистості<sup>164</sup>, психологічної структури діяльності педагога<sup>165</sup>, психологічної структури особистості вчителя<sup>166</sup>, педагогічної діяльності викладача<sup>167</sup>.

---

<sup>164</sup> Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – С. 177-178.; Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.

<sup>165</sup> Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с. ; Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – К.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

<sup>166</sup> Щербakov А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопросы психологии, 1981. – № 5. – С. 13-21.

<sup>167</sup> Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. ; Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.М. Педагогика: учебное пособие. –

Таким чином, знання і вміння – це стрижньові компоненти в структурі педагогічної діяльності. Проте знання, вміння і навички постають як засоби розвитку особистості вихованців. Саме тому підготовка сучасного педагога-вихователя повинна включати такі компоненти. Викладене підтверджує необхідність розробки структури знань і вмінь з виховній роботі з учнями загальноосвітньої і професійної школи.

До вихідних положень при виділенні відповідної структури знань і вмінь віднесено:

1. Державні документи з питань удосконалення системи освіти та виховання, а також документи, в яких розглядаються основні напрями реформування загальноосвітньої і професійної школи.

2. Специфіка виховного процесу.

3. Передовий досвід у досліджуваній сфері.

4. Аналіз літератури з цієї проблеми.

Вирішальне значення мали для нас дослідження Н.В. Кузьміної та її учнів-послідовників – А.П. Акімової, О.В. Адаменко, В.П. Бедерханової, А.О. Деркача, Г.О. Засобіної, С.Г. Карпенко, Г.І. Кримської, Л.Д. Павлової, А.О. Реана, Л.А. Толмачева та ін., присвячені розробці теорії педагогічної діяльності і розвитку педагогічних умінь. Проведені дослідження довели, що вміння не механічна комбінація навичок, а кожного разу новий "сплав" знань, навичок, цілеспрямованості і творчих можливостей учителя. До такого ж висновку: в основі вміння лежать спеціальні знання, ми дійшли в результаті формулювання поняття "педагогічне вміння з виховної роботи з учнями". Останнє стало ще одним переконливим аргументом необхідності виділення разом із структурою вмінь і структури відповідних знань.

Безпосередня процедура виділення цих компонентів відбувалася таким чином: ми запропонували вчителям (78 осіб), викладачам ПТНЗ (83 осіб), директорам шкіл, ПТНЗ, заступникам з навчально-виховній роботі (30 осіб) відповісти на питання про те, що повинен знати і що повинен уміти вчитель, викладач, класний керівник у сфері виховної роботи для її ефективного здійснення. Пілотажне опитування постало основою для виокремлення проекту структури.

Детальне її коректування з урахуванням викладених вище відправних положень, дозволило представити відповідний проект у вигляді 36 комплексних показників, з них 9 – характеризують структуру знань, 27 – структуру вмінь.

При цьому ми вважали, поділяючи точку зору Л.Д. Павлової, що немає необхідності надмірно деталізувати початкову структуру, оскільки це зробить її основні групи більш громіздкими. Очевидно також, що структура знань і вмінь кожного вчителя має свої індивідуальні особливості і неможливо до кінця її типізувати. Спираючись на сформульоване нами раніше поняття "педагогічне вміння з виховної роботи з учнями", що відображає перш за все систему педагогічних взаємодій, кожне педагогічне вміння конструювалося як комплекс елементарних умінь.

Для виявлення ступеня значущості виділеного проекту структури знань і умінь обчислюється індекс значущості –  $J_3$  за кожним параметром за такою формулою:

$$J_3 = \frac{a(+1) + b(+0,5) + c(0) + d(-0,5) + e(-1)}{n}$$

При цьому різному ступеню значущості надаються умовні числові значення від +1 до -1, де значення (+1) означає максимум значимості показника; (+0,5) – скоріше значимий, ніж не значимий; (0) – невизначене і байдуже відношення; (- 0,5) – скоріше не значиме, ніж значиме; (-1) – зовсім не значиме. Відповідно літерні значення а, b, c, d, e – кількість опитуваних, таких, що вибрали певну із запропонованих відповідей; n – загальна кількість опитуваних.

Оцінка здійснювалася педагогами майстрами (32 чол.), які здатні повною мірою оцінити значущість представленого проекту. Проаналізуємо одержані результати. Структура педагогічних знань з виховної роботи представлена дев'ятьма компонентами. Моделювання цього проекту здійснювалося на основі вихідного положення: структурні компоненти педагогічної системи "педагог – учнівська група", що вміщують мету, зміст виховної інформації, засоби педагогічної комунікації, об'єкт і суб'єкт, мають бути відображені у структурі знань педагога-вихователя. У процесі аналізу наші думки щодо виділених компонентів структури співвідносилися з позицією педагогів-майстрів.

Провідними компонентами, які сприяють цілеспрямованій роботі педагога-вихователя, виявилися такими ж як знання державних документів з питань удосконалення процесу виховання учнівської

молоді, що відображають основні напрями модернізації діяльності загальноосвітньої і професійної школи; знання теорії і методики виховного процесу; історії педагогіки; передового досвіду в досліджуваній області. Виділення зазначених компонентів обумовлене тим, що професіонали-педагоги здатні ефективно управляти закономірностями виховного процесу, враховуючи соціальне замовлення суспільства, осмислювати актуальні молодіжні проблеми.

Проте оновлення загальноосвітньої і професійної школи передбачає урахування у виховній роботі знань виховних концепцій минулого. Педагогічна спадщина завжди допомагала вчителям глибше усвідомити сутність сучасних проблем. Тому цей компонент був включений у проект структури знань. Разом з тим великий стимул у роботі педагога додають знання передового досвіду, який концентрує в собі кращі досягнення педагогічної науки і практики.

Педагоги-майстри достатньо високо оцінили всі запропоновані компоненти структури знань. Дещо нижче оцінюється ступінь важливості знання історії педагогіки. Останнє, на наш погляд, пояснюється не стільки недооцінкою, скільки недостатньою зверненістю викладачів до педагогічної спадщини. Частіше вивчають праці К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського і зовсім рідко концепції інших педагогів і досвід зарубіжної школи. Причина також криється і в методиці викладання історії педагогіки у ВПНЗ, яка нерідко із-за зменшення годин пропонується у вигляді переліку ідей, теорій, недостатньо пов'язаних з проблемами сучасної школи. Зрозуміло, що існуюче положення слід суттєво змінювати.

На наш погляд, кожному педагогові слід чітко уявляти структуру і специфіку виховного процесу, про яку йшлося раніше. Розуміння специфіки виховної діяльності дає змогу наставникам глибше осмислити важливість своєї роботи з учнями, зрозуміти природу багатьох педагогічних явищ. Педагоги достатньо високо оцінили цей компонент, хоч і не включили його в число першочергових.

Ми надаємо велике значення і таким компонентам структури знань як самоврядування в учнівській групі, колективі і знанням основ педагогіки співробітництва. Основна мета загальноосвітньої і професійної школи полягає в розвитку творчої, демократичної особистості. Зрозуміло, що ця мета може бути реалізована тільки в умовах самотійного, самокерованого колективу учнів. Педагогіка співпраці є одним з можливих напрямів демократизації і гуманізації

педагогічного процесу. Основна ідея педагогіки співпраці містить в собі наступну думку: слід зробити вихованців добровільними і зацікавленими партнерами, одностайними вчителів, вихователів, батьків у своєму ж вихованні<sup>168</sup>. За оцінкою експертів досліджувані компоненти достатньо значущі.

В якості засобів педагогічної комунікації, постають зміст, форми і методи виховної роботи, що одержав високу оцінку як компонент структури знань (0,98). Це може пояснюватися тим, що педагогам доводиться постійно продумувати види виховної діяльності, а також засоби взаємодії з учнями. Ґрунтуючись на тому положенні, що без знань вікових, індивідуальних особливостей вихованців педагог не може психологічно грамотно проектувати й успішно керувати розвитком кожного з них, ми включили зазначений компонент у проект структури знань. Важливо відзначити: всі педагоги одностайно оцінили цей компонент найвищим показником ( $I_3=1$ ). Така оцінка свідчить про глибоке розуміння педагогами необхідності психологічних знань, як основи виховної роботи з учнями й умови її ефективності.

Перейдемо до розгляду структури педагогічних умінь з виховної роботи з учнями. Моделювання проекту структури вміння також відбувалося з урахуванням відправної концепції: функціональні компоненти педагогічної системи "педагог – учнівська група", що містять гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський компоненти повинні об'єктивуватися в проєктованій структурі умінь. Ґрунтуючись на психологічній структурі діяльності педагога<sup>169</sup> було визначено композиційну структуру кожної групи вмінь, що передбачає аналіз, проектування, конструювання, регуляцію й організацію, по-перше, виховної інформації, по-друге, поведінки і діяльності вихованців і, по-третє, власної поведінки і діяльності педагогів у процесі взаємодії з учнівським колективом. Структура вмінь включає як наскрізні – дії педагогів, пов'язані з плануванням і організацією виховної роботи по усвідомленому вибору молодими людьми майбутньої професії і

---

<sup>168</sup> Общие основы педагогики / под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967. – 392 с. – С. 159.

<sup>169</sup> Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с. – С. 37.

розвитком професійних інтересів в учнів професійно-технічних закладів.

Якщо здійснити порівняння оцінки значущості майстрами виділених груп умінь, то можна представити наступну їх послідовність: 1) проектувальні вміння – 0,84; 2) конструктивні вміння – 0,79; 3) комунікативні вміння – 0,77; 4) організаторські вміння – 0,77; 5) гностичні вміння – 0,73. Ми вважаємо, що такий розподіл відповідає дійсності. Кожен учитель, педагог-майстер, як доведено раніше, починає свою діяльність з аналізу результатів діяльності навчальної групи, класу за певний період, виходячи з цього проектує стратегію і тактику своєї діяльності, намічає перспективні шляхи розвитку конкретного учнівського колективу. І потім переходить до розробки форм і методів роботи з учнями. Решта компонентів структури вмінь одержала приблизно рівну оцінку (індекс значущості коливається в межах від 0,73 до 0,78). Педагогі-майстри вважають їх рівнозначними, оскільки комунікативні, організаторські і гностичні вміння однаково важливі в роботі. Адже і структуризація педагогічних умінь з виховної роботи з учнівською молоддю, є умовною. Відомо, що педагоги застосовують завжди комплекс цих умінь, можливо виділяючи провідні компоненти на певному етапі роботи.

Гностичні вміння відіграють важливу роль у виховній діяльності педагогів, розвиваючи їх дослідницькі здібності. Серед гностичних умінь найбільш важливим, на думку експертів, є вміння аналізувати педагогічну ситуацію і причини що її викликають (0,85). Така оцінка обумовлена тим, що виховна діяльність педагога концентрує в собі різноманітні впливи, які виявляються в різних педагогічних ситуаціях. Уміле їх вирішення і перетворення на виховні ситуації дозволяє педагогу успішно будувати свою роботу з вихованцями. Достатньо високими показниками характеризуються вміння викладача вивчати й аналізувати спільно з учнями колективну діяльність (0,33), вікові особливості, інтереси, схильності, потреби вихованців (0,78). Необхідним компонентом такої структури педагога-майстра вважають вміння вчителя аналізувати особливості своєї діяльності в роботі з учнями (0,77). Самоаналіз дозволяє вчителю значно скоріше досягати вершин професійної майстерності.

Нижче оцінена значущість вміння аналізувати психолого-педагогічну літературу з питань виховання молоді (0,66), і вміння аналізувати передовий педагогічний досвід та творчо його

використовувати в своїй роботі (0,5). Причина, ймовірно, полягає у відсутності нормальних умов для творчої роботи вчителя, відсутності часу для самоосвіти. Позначається і нестача літератури з питань, що цікавлять викладачів.

Творча робота не терпить поспіху і вимагає часу для осмислення, аналізу, перенесення основних ідей новаторів у власну діяльність. Через обставини, що складаються у суспільстві, невелика частина педагогів може займатися дослідницькою роботою, глибоким узагальненням передового досвіду своїх колег. Разом з тим педагогі-майстри цілком усвідомлюють важливість вивчення й узагальнення передового досвіду, про що свідчить їх позитивне відношення до знань у цій галузі. Відмінності в оцінці окремих компонентів у структурі вміння не є дуже істотними порівняно з іншими, тому їх можна з упевненістю віднести до значущих умінь.

Визначальним моментом у діяльності педагога-майстра є проектування програми розвитку учнівської групи. Останнє передбачає розвиток у вихователя таких дій як уміння виділити провідні виховні завдання, моделювати можливі способи досягнення мети, передбачити утруднення в діяльності учнів, моделювати форми і методи педагогічної співпраці з учнями. До значущих відносимо і такі вміння: здійснити спільно з учнями проектування перспективного плану роботи колективу/групи; проектувати мету і шляхи вдосконалення педагогічної майстерності у сфері виховної роботи з учнівською молоддю. Усі вміння цієї групи одержали достатньо високу оцінку значимості. Індекс значимості змінювався в межах від 0,67 до 0,88.

За допомогою конструктивних умінь педагог вирішує оперативні задачі, спільно з учнями планує зміст колективних творчих справ, а також форми і методи педагогічної співпраці в процесі їх підготовки і проведення. Індекс значущості вміння відповідно складає 0,87 і 0,85. Трохи нижче оцінено ступінь важливості вміння моделювати майбутню колективну діяльність і визначати її композиційну побудову (0,66). Тут можлива недооцінка цього вміння, оскільки, за нашими спостереженнями, окремі виховні заходи мають недоліки композиційного характеру.

У комунікативній сфері перевага віддається вмінню встановлювати правильні взаємини з учнями, що ґрунтуються на пошані, довірі, авторитету педагога (0,88). А.С. Макаренко відзначав, що вихователь, який немає авторитету, не може бути вихователем.

Велике значення надають викладачі вмінню враховувати в спілкуванні з учнями їх вікові особливості (0,80). Ця оцінка співвідноситься з високою оцінкою знань вікової психології, що дозволяє краще регулювати життєдіяльність вихованців, створювати оптимальні умови для розкриття їх обдарувань і здібностей, обирати найбільш дієві засоби впливу на них. До необхідних – педагогімаистри відносять уміння виховувати в учнів позитивне відношення до майбутньої професійної діяльності (0,78), уміння управляти власними емоціями в процесі спілкування з учнями (0,77).

Меншою мірою оцінюється здатність викладача, вчителя регулювати внутрішньоклективні і міжклективні взаємини в клективі учнів (0,67). Це вміння базується на глибоких психологічних знаннях і являє досить складне утворення. Останнє, ймовірно, усвідомлюють не всі педагоги.

У групі організаторських умінь педагоги першорядними вважають наступні компоненти: надання допомоги активу на початковому етапі розвитку клективу у вирішенні різних організаторських питань і зокрема в розподілі доручень і визначенні ступеня контролю за їх виконанням (0,82), сприяння у розвитку згуртованого учнівського клективу, ініціативи і самостійності його членів (0,80), організації позитивного впливу клективу і його активу на кожного учня (0,80), здійснення спільно з учнями різних форм виховної роботи (0,79), навчання активу групи способам організаторської діяльності (0,78). Дещо нижче оцінили педагоги вміння доцільно і швидко діяти в непередбачених ситуаціях, координувати всілякі впливи на групу – традиції училища, школи, шефів (0,67). Таке вміння вимагає від педагога розвиненої уяви, спостережливості, педагогічного мислення і творчого підходу до справи. Такими здібностями володіють не всі вихователі.

Вважаємо, що визначені компоненти належать до найважливіших і складають основу організаторської діяльності педагога-вихователя. Взаємодії викладача, вчителя з учнями спрямовано на об'єднання учнівського клективу і посилення його впливу на весь навчально-виховний процес. Навчання активу методиці клективних творчих справ допомагає учням опанувати способами розв'язання організаторських задач, способами спілкування, засобами аналізу і самоаналізу.

Таким чином, проведений аналіз дозволив нам переконатися у правильності вихідної теоретичної моделі педагогічної системи



"педагог – учнівська група". Структурні і функціональні компоненти системи одержали достатньо високу оцінку з боку педагогів-майстрів. Вважаємо, що розроблена структура може стати основою для аналізу і самоаналізу виховної діяльності педагогів і вдосконалення їх професійної майстерності.

### ***3.5.2. Структурний аналіз діяльності педагогів-вихователів***

Моделювання структури знань і вмінь з виховній роботі з учнівською молоддю стало стрижньовим моментом у вирішенні поставленої проблеми. Наступний етап дослідження приводить нас до думки про доцільність виявлення загальних тенденцій у змодельованій структурі залежно від рівня продуктивності виховної діяльності педагогів. Необхідність останнього обумовлена такими міркуваннями:

1. Сфера виховної діяльності на основі положень педагогіки співробітництва недостатньо розроблена.

2. Є підстава зробити припущення щодо існування залежності між рівнем продуктивності виховної майстерності і ступенем сформованості знань і вмінь педагогів у цій сфері.

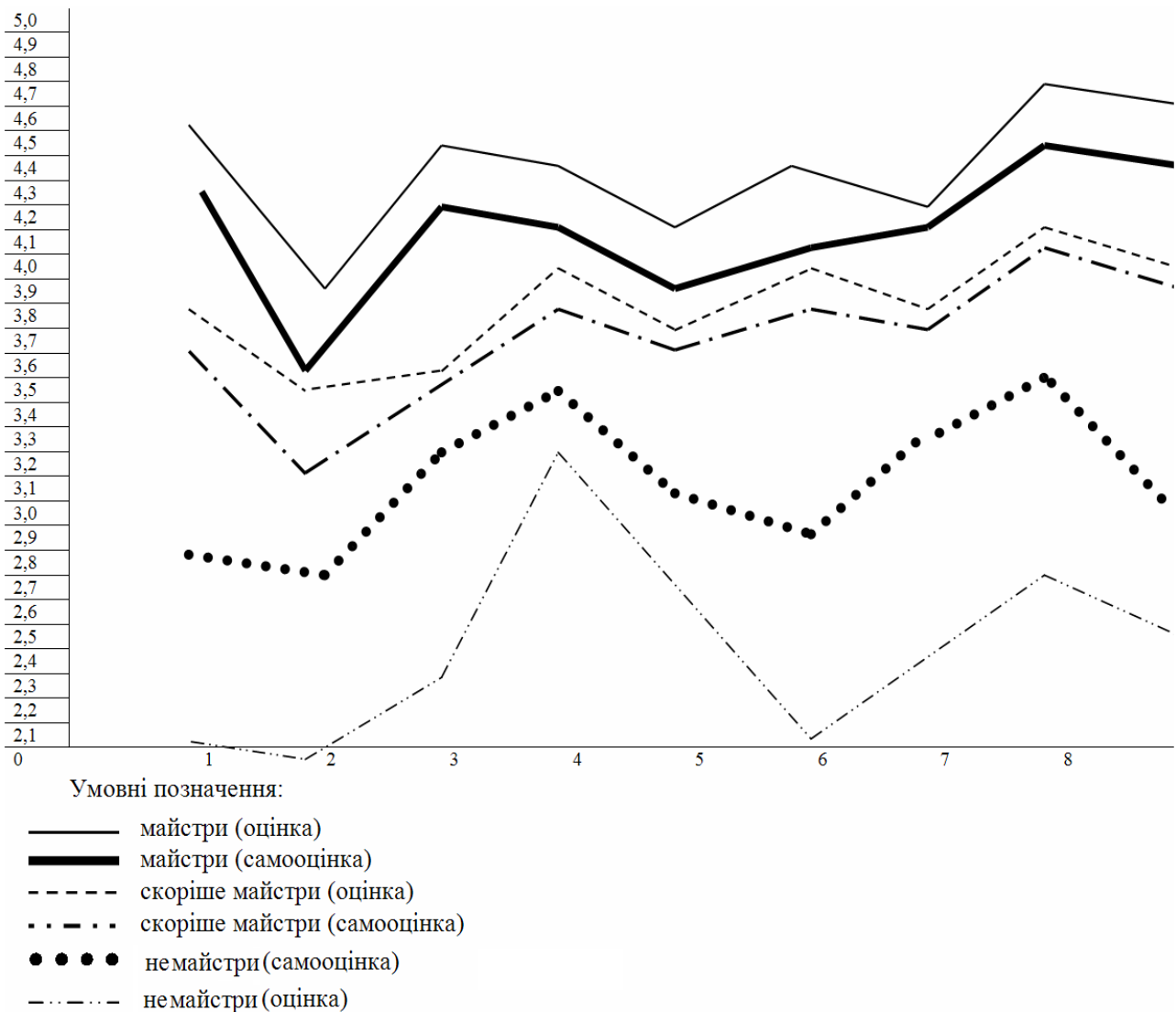
3. Дослідження тенденцій, накопичених передовою практикою повинно стати підґрунтям для моделювання сучасної технології процесу виховання в професійній і загальноосвітній школі.

З цією метою ми знову звернемося до порівняльного аналізу, що здійснювалося за допомогою статистичних методів і непараметричних критеріїв.

Обстеженню піддалися вчителі, класні керівники з високим (майстри), достатнім (скоріше майстри) і середнім (скоріше немайстри) рівнями майстерності, оскільки за чисельністю вони приблизно однакові. Умовно, для зручності позначень ми віднесли їх відповідно до I, II і III груп. Процедура дослідження полягала в наступному: педагогам на основі розробленої структури пропонувалося провести самооцінку рівня сформованості знань і вмінь з виховної роботи з учнівською молоддю. Одночасно оцінку тих же даних (метод рейтингу) проводили заступники директорів з виховної роботи. В обох випадках була застосована як і раніше, п'ятибальна шкала оцінювання. Отримані результати зіставлялися між собою (додаток 2, таблиця 2) і (рис. 1, 2, 3). Для зручності оперування компонентами структури знань і вмінь ми ввели їх умовні

позначення по аналогії з позначеннями, прийнятими в подібних дослідженнях. Тоді початкову структуру педагогічних знань і вмінь можна запропонувати у наступному вигляді:

З. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9; Гн. 1, 2, 3, 4, 5, 6; Пр. 1а, б, в, г, 2, 3, 4;  
Кн. 1, 2а, б, в, 3; Км. 1, 2, 3, 4, 5; Ор. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

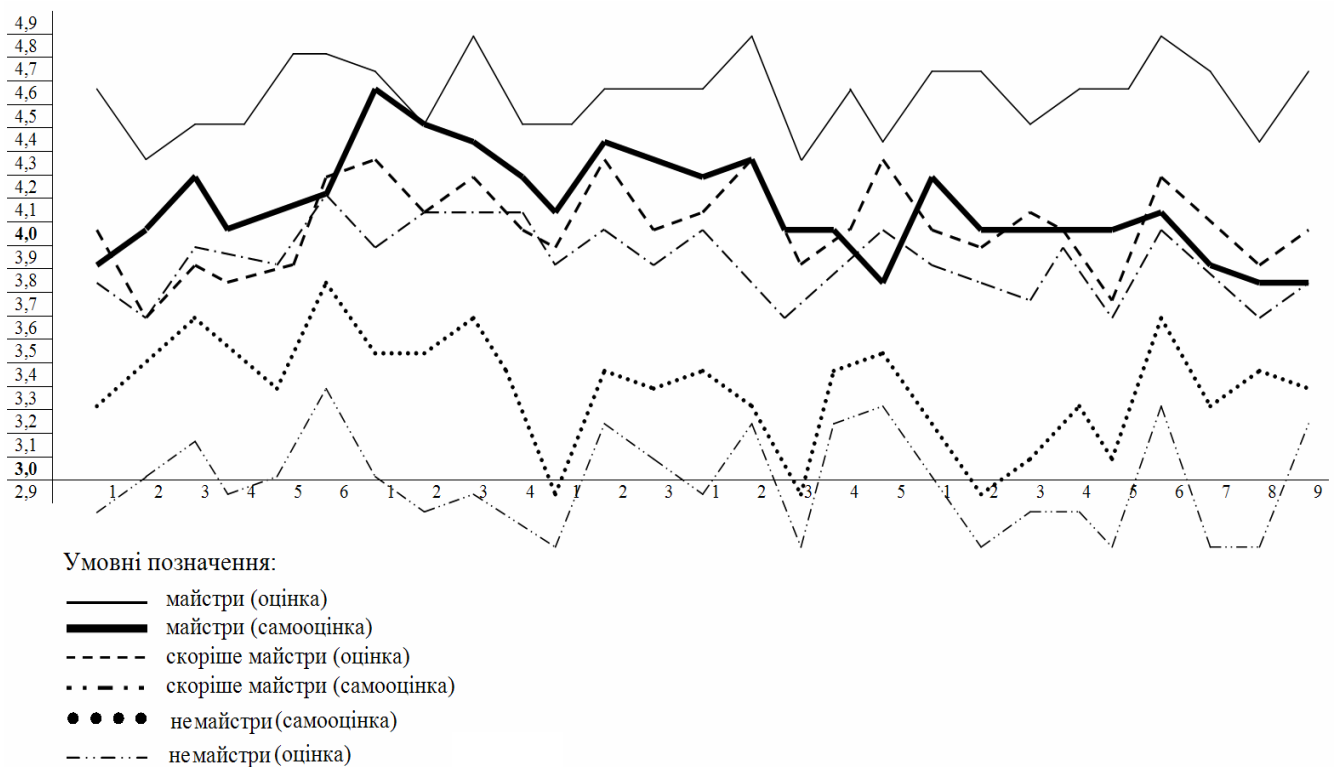


*Рис. 2. Графічне зображення динаміки сформованості знань залежно від рівня майстерності*

Спочатку звернемося до аналізу результатів ступеня оволодіння вчителями знаннями у сфері виховної роботи з учнями. На рис. 3, як ми бачимо, помітно простежуються певні тенденції, що відображають позицію не тільки самих педагогів, але і компетентних суддів.

Найбільшою мірою сформовані знання змісту, форм і методів виховної роботи з учнівською молоддю. Ми вважаємо, що ці знання педагоги найчастіше використовують в своїй діяльності, яка реалізується через конкретні види роботи. На графіку достатньо виражений рівень сформованості знань принципів виховної роботи, що лежать в основі педагогічної діяльності.

Найменшою мірою педагоги-вихователі опанували такими видами знань як знання історії педагогіки. Вже зазначалося, що і ступінь значущості цієї області знань оцінений також нижче за решту компонентів. Тому ми схилиємося до думки про те, що перший і другий результати оцінювання пояснюються недостатньою обізнаністю педагогів у цій сфері.



*Рис. 3. Графічне зображення динаміки сформованості вмінь залежно від рівня майстерності*

На графіках можна помітити таку загальну залежність: зі зниженням рівня майстерності ступінь оволодіння знаннями також знижується. Це характерно і для самооцінки і для оцінки. Утім, оцінка рівня оволодіння знаннями майстрами значно перевищує оцінку немайстрів, притому оцінка компетентних суддів ступеня сформованості досліджуваних компонентів у педагогів достатнього

рівня майстерності перевищує самооцінку, а оцінка – немайстрів нижче за самооцінку вчителів.

Відзначимо далі те особливе, що характеризує структуру знань кожної групи вчителів, разом із загальними тенденціями. І групу педагогів, на думку заступників директорів, відрізняє високий рівень оволодіння знаннями вікових та індивідуальних особливостей вихованців, змісту, форм і методів виховної роботи, знаннями передового досвіду у цій сфері, знаннями державних документів з питань удосконалення процесу виховання учнівської молоді, принципів виховного процесу, самоврядування в учнівському колективі, основ педагогіки співробітництва. З нашого погляду, саме оволодіння майстрами практично всіма компонентами структури відповідних знань і дозволяє творчо працюючим педагогам досягати успіхів у сфері виховання. Визначені тенденції властиві і педагогам-вихователям II групи, але ступінь їх прояву дещо слабкіший.

Для вчителів III групи рівень оволодіння знаннями продовжує істотно знижуватися, особливо це стосується таких компонентів структури як  $Z_{1, 2, 3, 5, 6, 7}$ . Таким чином, явно простежується залежність між рівнем майстерності педагога і ступенем сформованості знань з виховної роботи з учнівською молоддю. Наступний етап припускає перевірку другої частини гіпотези про наявність аналогічної залежності щодо педагогічних умінь. Діяльності вихователів-майстрів притаманні наступні тенденції: характер зміни ступеня оволодіння вміннями має загальну орієнтацію, але при цьому оцінка значною мірою за більшістю показників випереджає самооцінку. Виявлена тенденція може бути пояснена тим, що вчителі-майстри пред'являють до себе високі вимоги і достатньо самокритично оцінюють результати своєї діяльності. Для них характерна постійна незадоволеність досягнутим, прагнення робити свою роботу на професійному рівні. Саме цим можна пояснити більш низький рівень оцінювання, порівняно з іншими компонентами, ступеня сформованості таких показників як уміння організовувати свою діяльність і свій час у процесі виховної роботи з учнями, вміння управляти власними емоціями в процесі спілкування з вихованцями.

Для оцінки заступниками директорів ступеня розвиненості вмінь педагогів-майстрів характерна найбільша амплітуда коливань показників з незначним переважанням проєктувального, конструктивного і гностичного компонентів. Це свідчить про те, що ступінь сформованості вмінь усіх п'яти груп у майстрів приблизно

однаковий і достатньо високий. Трохи більший розкид думок спостерігається при самооцінці, але характер залежності той самий. Тому основний висновок такий: високий рівень майстерності педагога-вихователя в роботі з учнями відповідно визначається високим рівнем сформованості всіх груп умінь. Для викладачів, учителів II групи, поряд із загальними тенденціями, властиві свої особливості. Вони виражаються, по-перше, в приблизно однаковій спрямованості характеру змін сформованості вмінь (думка вчителя у цьому випадку співпадає з думкою експертів), по-друге, в наявності тенденцій до зближення показників думок класних керівників і компетентних суддів з невеликим переважанням таких компонентів як Пр.<sub>4</sub> і Гн.<sub>3</sub> в самооцінці або їх збіг, але за більшістю компонентів оцінка превалює над самооцінкою.

Порівняно з учителями I групи рівень сформованості вмінь у вчителів II групи дещо нижче. Простежується великий розкид оцінок, особливо це притаманно для таких компонентів як Гн.<sub>2</sub>, <sub>6</sub>, Пр.<sub>1,2</sub>, Кн.<sub>1,2</sub>, Км.<sub>2,3,5</sub>; Ор.<sub>2,3,5,6,8</sub>. Графік свідчить про те, що більшою мірою розвинені наступні вміння: Гн.<sub>2</sub>, Пр.<sub>1,3</sub>, Кн.<sub>2</sub>, Км.<sub>1,5</sub>; Ор.<sub>3,4,6</sub>; спостерігається тенденція до зниження рівня сформованості організаторських умінь, і, зокрема, Ор.<sub>5,8</sub>; серед інших груп слабкіше виражені Км.<sub>3</sub>; Гн.<sub>2</sub>

Інші тенденції простежуються у педагогів III групи. Не дивлячись на те, що характер зміни ступеня сформованості вмінь, на думку вчителів і експертів, має загальну спрямованість, самооцінка значною мірою перевищує оцінку за всіма без виключення показниками. Це пояснюється тим, що педагоги-немайстри не самокритичні. Така якість притаманна більш високому рівню діяльності. Останнє, є наслідком недостатньо розвиненого самоаналізу, а також знань у сфері виховної роботи з учнями. На графіках значною мірою виражена "пікова" залежність, амплітуда коливань ознак і найбільшою мірою це виявляється в Гн.<sub>2</sub>, Пр.<sub>3</sub>, Кн.<sub>1,2</sub>, Км.<sub>1,3</sub>; Ор.<sub>1,2,5,6,7</sub>, уміннях. Продовжується вельми помітне зниження ступеня сформованості всіх груп умінь у педагогов-немайстрів, особливо у сфері організаторської діяльності. Менш розвиненими виявляються: Кн.<sub>1</sub>, Км.<sub>2</sub>; Ор.<sub>2,4,5,7,8</sub>, компоненти.

Отже, підтверджується висунута гіпотеза: чим нижче рівень майстерності, тим менше і ступінь оволодіння педагогами знаннями і вміннями у сфері виховної роботи з учнівською молоддю, причому це більш за все відноситься до організаторських умінь.

Такий висновок був здійснений за допомогою непараметричного  $\hat{H}$  критерію Краскела-Валліса (логіка його застосування викладена раніше) (Додаток № 3, таблиця № 3).

Три порівнювані за рівнем сформованості знань і умінь вибірки класних керівників виявилися такими, що не належать до загальної генеральної сукупності. У процесі аналізу було виявлено ряд компонентів структури вмінь, що мають тенденцію до зниження відповідних показників залежно від рівня майстерності. До них віднесено: вміння навчати актив групи способами організаторської діяльності (Ор.<sub>1</sub>), у тому числі і шляхом методу створення виховних ситуацій (Ор.<sub>5</sub>); уміння доцільно і швидко діяти в ситуаціях, що не передбачаються, координувати будь-які впливи на групу (Ор.<sub>8</sub>); здійснювати регулювання взаємин учнів у групі (Км.<sub>3</sub>); уміння сприяти розвитку згуртованого учнівського колективу, стимулювати розвиток ініціативи, самостійності його членів (Ор.<sub>2,3</sub>); сприяти організації позитивного впливу колективу і його активу на кожного учня (Ор.<sub>7</sub>); шляхом моделювання визначити мету проведення майбутньої виховної діяльності, продумати його раціональну структуру і композиційну побудову (Кн.<sub>1</sub>).

Вважаємо, що менший ступінь сформованості Ор.<sub>5</sub>, уміння обумовлений тим, що частина педагогів не володіє способами взаємодії, співпраці з учнями, особливо останнє відноситься до педагогів-немайстрів. Тому вони не можуть навчати актив способами розв'язання організаторських задач. З цієї ж причини слабо підготовлені у виховному плані вчителі не можуть стимулювати і підтримати ініціативу та самостійність учнів (Ор.<sub>3</sub>), сприяти розвитку самоврядування в учнівському колективі (Ор.<sub>2</sub>). Останнє позначається на рівні розвитку активності та ініціативи старшокласників.

Причина недостатньої сформованості Кн.<sub>1</sub> вміння у групі педагогів-немайстрів, мабуть, полягає у самому підході вчителя до відбору виховної інформації і в невмілому конструюванні композиційних моментів, оскільки він частіше прагне використовувати вже готові методичні розробки. Такі компоненти як Ор.<sub>8</sub>, Км.<sub>3</sub>, слід віднести до вмінь, що важко формуються. Це підтверджує і низка спеціально проведених досліджень (О.О. Бодальов, А.В. Мудрик, Т.В. Фролова, М.М. Ященко). Так, Т.В. Фролова називає складні ситуації найменш керованою областю

виховання<sup>170</sup>. Крім того додаткові утруднення виникають у сфері реалізації діяльності ще й тому, що класні керівники мають справу з колективом старших школярів, які орієнтовані на майбутнє, прагнуть створити підґрунтя для реалізації власних соціальних і професійних намірів.

І разом з тим, як зазначає А.В. Мудрик: "Від того наскільки вміло й ефективно регулює класний керівник колективні відносини, багато в чому залежить успіх його виховної діяльності, більша або менша ефективність колективу старшокласників як інструмента виховання, успіхи й невдачі колективу"<sup>171</sup>. Тому класним керівникам вельми необхідно розвивати і вдосконалювати комунікативну діяльність.

Відтак, нами виявлена залежність між рівнем майстерності і ступенем сформованості у класних керівників виховних умінь. У зв'язку з цим важливо виявити наступну залежність: чи впливає рівень педагогічної майстерності вчителя на ступінь сформованості вмінь із самовиховної діяльності, якими оволоділи старшокласники. З цією метою на основі спостережень, порад з класними керівниками, вивчення відповідної психолого-педагогічної літератури, було відібрано 11 таких найбільш важливих умінь із самовиховної діяльності, якими мають оволодіти старшокласники. Отже, старшокласникам було запропоновано оцінити ступінь оволодіння виділеними вміннями за 6-ти бальною шкалою. Можливо, запропонована група вмінь і не охоплює всі вміння, проте у цьому дослідженні ми не ставили такої мети. Однак прагнули відобразити в них основні напрями виховної діяльності вчителя й учнів. Оскільки дослідження охоплювало досить велику кількість учнів, ми мали більше підстав обробляти отримані показники на рівні середньої арифметичної оцінки. З 66 обстежених учнівських груп /класів (1566 осіб), було відібрано 33 класи (800 осіб), Це переважно учні 9-11 класів, урахувався також стаж роботи класних керівників з конкретним колективом (не менше двох років). При обрахунку результатів ми співвіднесли самооцінку учнів з рівнем виховної майстерності класних керівників (табл. 9)

---

<sup>170</sup> Фролова Т.В. Восприятие старшеклассниками сложных ситуаций в процессе формирования нравственной устойчивости. // Вопросы воспитательной деятельности школьной комсомольской организации: сб. статей. – М., 1974. – Вип. 2. – С. 30-37.

<sup>171</sup> Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. – М. : Просвещение, 1976. – 176 с. – С. 150.

Таблиця 9

Розподіл думки учнів щодо ступеня сформованості  
вмінь із самовиховної діяльності залежно від рівня  
майстерності класних керівників

№ п/п	Рівень майстерності педагога-вихователя	Кількість осіб	Ступінь сформованості вмінь учнів. Середній бал
1	Майстри	184	3,85
2	Скоріше майстри, ніж немайстри	271	3,82
3	Скоріше немайстри, ніж майстри	300	3,67
4	Немайстри	45	3,2
		800	

Одержані результати свідчать про виражену залежність виховної майстерності класних керівників і рівня сформованості в учнів умінь із самовиховної діяльності.

Отже, є підстава припустити, що структура знань і вмінь класного керівника з виховної роботи відображається у відповідній структурі знань і вмінь із самовиховної діяльності учнів. Проте цей аспект потребує подальшого спеціального вивчення.

Важливе значення для дослідження структури виховної діяльності педагогів мало виявлення характеру залежності між рівнем майстерності, ступенем сформованості вмінь і труднощами, що зазнають учителі у роботі з учнівською молоддю. З цією метою вчителям було запропоновано питання: "Які види діяльності викликають у Вас найбільші утруднення у виховній роботі з учнями". Результати опитування наведено в таблиці 10 і на рис. 4.

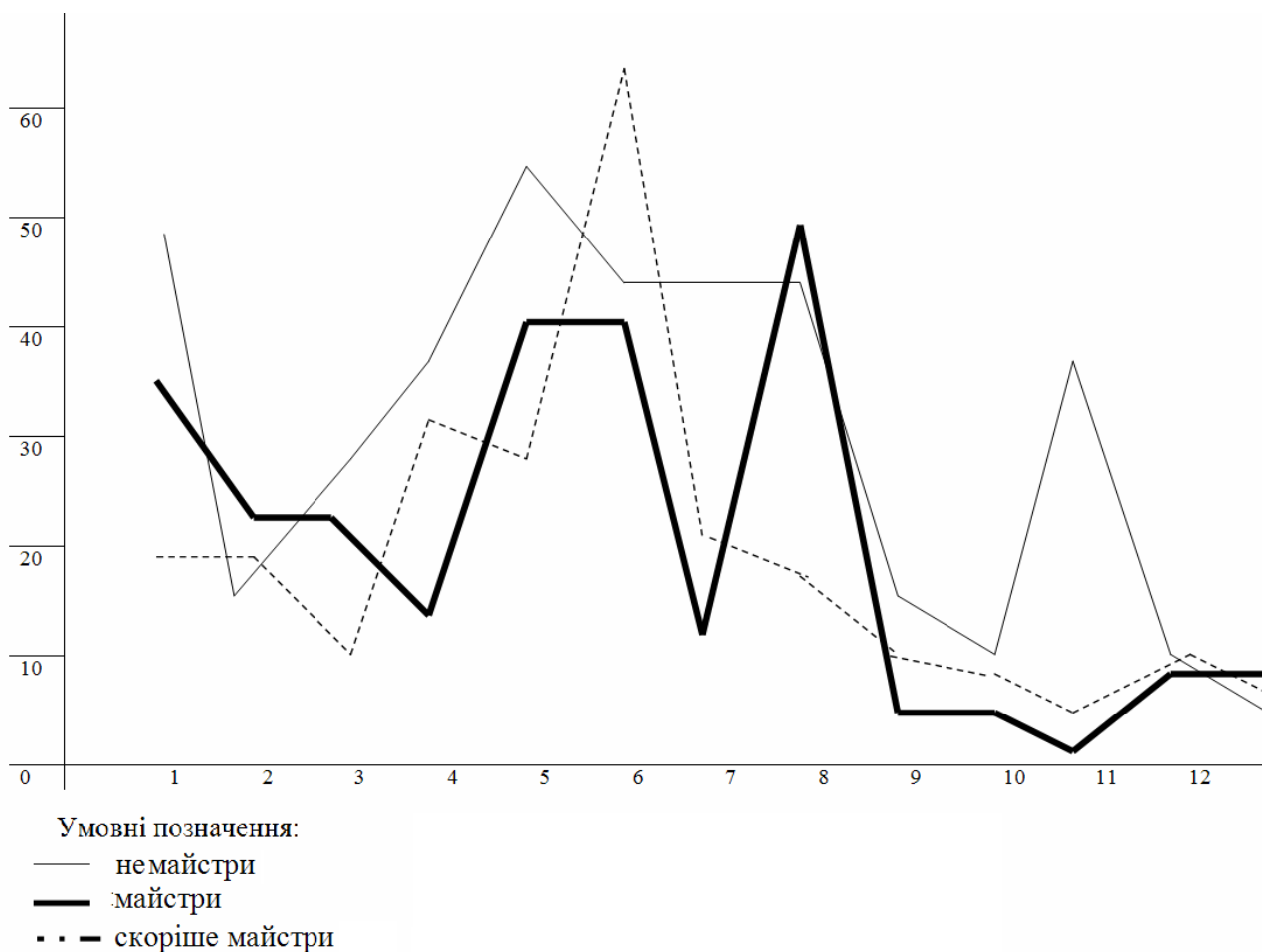
Порівнюючи криві розподілу труднощів у класних керівників трьох груп, можна виявити ряд особливостей. Як ми бачимо, для всіх учителів великі труднощі становлять види діяльності, що стимулюють організацію й згуртування колективу вихованців, розвиток їх ініціативи. Останнє більшою мірою відноситься до сфери організаторських умінь учителів. Причина може бути в тому, що викладачам, учителям, класним керівникам частіше доводиться мати справу з новими колективами, оскільки 10 класи, I курси ПТНЗ формуються з учнів, що навчалися у різних навчальних закладах. Природно, що такі обставини постійно ускладнюють роботу педагогів.



Таблиця 10

Розподіл думок класних керівників про труднощі, яких вони зазнають у роботі з учнями залежно від рівня майстерності

№ п/п	ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ	І група		ІІ група		ІІІ група	
		к-ть осіб.	у %	к-ть осіб.	у %	к-ть осіб.	у %
1	Визначення мети виховної роботи з учнями	5	33,3	5	17,84	9	45
2	Надання допомоги учнівському активу у плануванні роботи групи, класу	3	20	5	17,84	3	15
3	Вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнівської молоді	3	20	2	7,14	5	25
4	Надання допомоги учням в організації різноманітних видів діяльності	2	13,33	9	32,14	9	45
5	Сприяння організації й згуртуванню колективу учнів	6	40	8	28,57	11	55
6	Уміння стимулювати розвиток ініціативи у вихованців	6	40	18	64,28	9	45
7	Організація впливу учнівського колективу на окремих його членів	2	13,33	6	21,43	9	45
8	Відбір спільно з учнями літературу, матеріалів для проведення КТС	8	53,33	5	17,84	9	45
9	Аналізувати спільно з учнями діяльність учнівського колективу	1	6,67	3	10,71	3	15
10	Аналізувати власну педагогічну діяльність, її достоїнства та недоліки	1	6,67	2	7,14	2	10
11	Робота по наданню допомоги учнівському активу	-	-	1	3,57	7	35
12	Встановлення правильних взаємовідносин з вихованцями	1	6,67	3	10,71	2	10
13	Урахування у виховній роботі особливостей вікових груп учнівської молоді	1	6,67	1	3,57	1	5



*Рис. 4. Розподіл думок класних керівників щодо труднощів у виховній роботі з учнями*

Багато педагогів-майстрів зазнають труднощі у відборі літератури і виховної інформації, необхідної для роботи з учнівською молоддю. Серед немайстрів таких учителів значно менше. Це обумовлено, з одного боку тим, що майстри прагнуть урізноманітнити засоби педагогічної взаємодії з вихованцями і ведуть пошуки нового, цікавого матеріалу, але з іншого боку, позначається брак часу і відповідної літератури – звідси і труднощі у цій сфері. Значна частина вчителів III групи не вбачає у цьому складнощів, оскільки не прагне творчо працювати з учнями.

Від I групи до III простежується тенденція зростання труднощів у наданні допомоги учням в організації різних форм виховної роботи. На нашу думку, цей факт можна пояснити тим, що, як правило, рівень розвитку учнівських колективів, що спрямовуються педагогами-майстрами достатньо високий, тому вихованці швидко опановують способи розв'язання організаторських задач і спроможні самостійно вирішувати багато питань, пов'язаних, наприклад, з підготовкою

учнівських зборів, диспуту, вечора тощо. Самостійність учнів у групах, що керуються педагогами-немайстрами, набагато нижче, тому що цим класним керівникам доводиться самим організовувати різні заходи, що і викликає відповідні труднощі.

Постановка вчителем мети виховної роботи з учнівською групою також пов'язана з певними труднощами і найбільше їх відчують педагоги-немаїстри. Кожен етап педагогічної діяльності вимагає нового переосмислення отриманих результатів і актуалізації виховних завдань. Проте сам процес реалізації початкового етапу вирішується по-різному майстрами і немайстерами, як це було доведено раніше. Тому і труднощі, які вони зазнають та їх характер зовсім не рівноцінні.

Цікаво простежити розподіл думок педагогів про труднощі, що виникають у роботі з учнівським активом. У педагогів І групи у цьому напрямі зовсім не виникає складнощів, приблизно таку ж ситуацію спостерігаємо у вчителів ІІ групи. Але для немаїстрів цей вид діяльності викликає достатні труднощі. Останнє свідчить про те, що немаїстри зосереджують свою увагу тільки на роботі з активом. У результаті виходять на другий план складніші завдання, а саме: розвиток ініціативи і самостійності всіх вихованців.

Приблизно те ж співвідношення спостерігається у трьох груп учителів у процесі розподілу думок про труднощі в організації впливу учнівського колективу на окремих учнів. Для педагогів-немаїстрів організувати такий вплив дійсно важко, бо в класі не створено дружний і згуртований колектив вихованців.

У небагатьох викладачів викликають утруднення у сфері гностичної і комунікативної діяльності. Ймовірно, це є наслідок найбільшої сформованості вмінь у цій сфері. Наші дані про труднощі, що зазнають педагоги, співпадають за основними показниками з результатами аналогічних досліджень, що проводилися А.О. Деркачем<sup>172</sup>.

Таким чином, характер виділення труднощів у роботі з учнівською молоддю залежить як від ступеня сформованості вмінь, так і від рівня майстерності педагога-вихователя.

---

<sup>172</sup> Деркач А.А. Социально-психологические основы совершенствования деятельности воспитателя. Дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1981.

У плані проблеми, що вивчається нами, необхідно було виявити чинники, які зробили вирішальний вплив на процес оволодіння вчителем знаннями і вміннями в роботі з учнівська молодь. Результати, що нас цікавлять були одержані за допомогою педагогів, класних керівників. Результати обрахунку представлено в таблиці 11.

Таблиця 11

Розподіл думок педагогів з питання:  
"Де Ви набули знання і вміння з виховної роботи з учнями?"

№ п/п	ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ	І група		ІІ група	
		к-ть осіб	у %	к-ть осіб	у %
1	У ВПНЗ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін	7	16,28	2	8
2	Шляхом самоосвіти	30	69,77	6	24
3	У період своєї практичної роботи після закінчення інституту	29	67,44	17	68
4	На методичних об'єднаннях учителів	12	27,90	11	44
5	На курсах підвищення кваліфікації вчителів	4	9,3	3	12

Як ми бачимо з таблиці, майстри першорядну роль в оволодінні знаннями і вміннями з виховної роботи з учнями відводять самоосвіті (69,77%), потім своїй практичній роботі в школі (67,44%) і участі в роботі методоб'єднання вчителів, класних керівників (27,9%). Невелика частина педагогів відзначили, що набули відповідні знання і вміння в педагогічних закладах, у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

На думку педагогів-немайстрів необхідні знання і вміння вони набули перш за все в період своєї практичної роботи в школі, після закінчення педагогічного закладу (68%), на методичних секціях учителів, класних керівників (44%), шляхом самоосвіти (24%). У педагогічних закладах, а також на курсах підвищення кваліфікації вчителів відповідну підготовку одержали небагато вчителів.

Окремі педагоги як вирішальні чинники визначили такі як участь у суспільній діяльності у ВНЗ, а також обмін досвідом з колегами.

Порівняння отриманих результатів дослідження свідчить, що педагоги-майстри підвищували і вдосконалювали свою майстерність,

поєднуючи самоосвіту з практичною роботою в школі. Немайстри – в основному в практичній роботі і на методичних секціях.

Недооцінка самоосвіти, недостатня робота над підвищенням свого теоретичного рівня негативно позначилася на рівні їх майстерності. Важливо підкреслити, що на думку вчителів обох груп педагогічні заклади не дають необхідних знань і вмінь у сфері виховної роботи з учнями. Лише незначна частина одержала ці знання і те в процесі громадської роботи. Отже, існуюча система підготовки вчителя-вихователя є недосконалою і вимагає постійного вдосконалення.

Таким чином, порівняльно-зіставний аналіз дозволив переконатися в існуванні залежності між рівнем майстерності педагога-вихователя і ступенем сформованості його знань і вмінь у сфері виховної роботи з учнями старшого віку.

Разом з цим були визначені тенденції в структурі знань і педагогічних умінь майстрів і немайстрів. Найбільш розвиненими виявилися проєктувальний, конструктивний і гностичний компоненти, дещо нижче – група організаторських і комунікативних умінь. Для немайстрів характерна тенденція зниження рівня сформованості всіх груп умінь і, особливо, проєктувального та організаторського компонентів. Дослідження дало можливість встановити залежність рівня майстерності вчителя від ступеня сформованості вмінь у сфері виховної роботи з учнями.

У результаті подальшого аналізу виявилася залежність між рівнем майстерності і труднощами, що відчували вчителі в роботі з учнівською групою. Останнє вплинуло і на ступінь сформованості у вчителя відповідних умінь.

Доведено, що оволодіння педагогічною майстерністю педагогами-майстрами відбувалося як у процесі практичної роботи з молоддю, так і шляхом самоосвіти в цій області. Немайстри значно менше уваги приділяли самоосвіті, що позначилося на рівні їх педагогічної майстерності.

Незначна частина педагогів відзначила, що знання у сфері виховної роботи з учнями вони набули у процесі навчання у ВПНЗ і те частіше в процесі суспільної роботи. Отже, потребує подальшого вдосконалення та модернізації система підготовки педагога-вихователя.

### ***3.5.3. Дослідження факторної структури процесу оволодіння професійною майстерністю педагогами у сфері виховної роботи з учнівської молоддю***

За наслідками проведеного дослідження була одержана інформація щодо параметрів, які характеризують виховну діяльність педагога.

Проте завдання нашого дослідження не обмежалося виявленням відомостей про окремі показники, важливо було одержати цілісну картину їх взаємозв'язків. Методом, який дозволяє з одного боку виявити приховані змістові параметри досліджуваного явища, а з іншого боку, відтворити з їх допомогою інтегральну картину цього процесу, є факторний аналіз. Цей метод один з найкращих існуючих нині інструментів дослідження. Про що свідчать і спеціальні роботи, присвячені факторному аналізу. Викладені обставини спонукали нас звернутися до його використання.

Завданнями дослідження на цьому етапі були наступні:

1. Виділити факторну структуру параметрів процесу оволодіння професійною майстерністю педагогами у сфері виховної роботи з учнями.

2. Довести те, що факторна структура педагогів-майстрів і педагогів-немайстрів суттєво відрізняються.

Наше дослідження базувалося на R-техніці.

Звернення до методу факторного аналізу вимагало виконання ряду процедур. Перш за все, необхідно було виявити істотні для цього процесу параметри.

Вибір параметрів здійснювався на основі аналізу проведених психолого-педагогічних досліджень у цій галузі. Критерієм відбору показників служила кількість праць, присвячених досліджуваній проблемі. Проте кількість змінних, природно, не охоплює всіх сторін явища, що вивчається. Їх чисельний вибір був декілька обмежений і кількістю вибірки, і завданнями дослідження. Тому, безумовно, він не може претендувати на вичерпну характеристику досліджуваного процесу.

Стисло проаналізуємо ці параметри.

1. Рівень сформованості педагогічних умінь відображає систему цілеспрямованих усвідомлених педагогічних взаємодій педагога з учнями у функціонально-педагогічному аспекті.

Важливість розробки поняття "вміння" підтверджують результати багатьох досліджень (К.К. Платонов, Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач, А.П. Акімова, З.Ф. Леонова, Г.О. Засобіна, В.К. Єлманова, Г.І. Кримська, В.О. Сластьонін, Ю.К. Бабанський, О.І. Щербаков та ін.).

2. Педагогічний стаж роботи також є важливим показником, оскільки саме в процесі діяльності розвивається і вдосконалюється педагогічна майстерність вихователя (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонт'єв, Н.В. Кузьміна, М.С. Каган та ін.).

3. Тривалість роботи з класом/групою у взаємозв'язку з іншими показниками, за нашим припущенням, мають значний вплив на підвищення рівня майстерності вчителя. Роль цього чинника недостатньо висвітлено в літературі, проте аналіз діяльності педагогів-вихователів у роботі з учнями старшого віку дає нам підставу виділити його як значущий.

4. Педагогічні здібності як стійкі властивості особистості, що відображають структуру педагогічної діяльності постають предметом вивчення низки учених (Б.Г. Ананьєв, Ф.Н. Гоноболін, Ю.О. Самарін, О.Г. Ковальов, В.М. Мясіщев, Н.В. Кузьміна та ін.).

5. Відношення до роботи – це провідне поняття в теорії відносин. Воно відображає систему індивідуальних вибіркових свідомих зв'язків особистості педагога з різними сторонами об'єктивної дійсності<sup>173</sup> і належать до інтегральних, включаючи багато особистісних якостей: відчуття обов'язку, відповідальність, любов до педагогічної професії, сумлінність та ін. Дослідженнями В.М. Мясіщева, К.К. Платонова, Н.В. Кузьміної, А.О. Деркача, З.Ф. Леонової, С.Г. Карпенчук, Г.І. Кримської та інших доведена важливість цього показника для педагогічної діяльності.

Ці параметри були виділені нами в процесі вивчення виховної діяльності педагогів і оцінені за допомогою компетентних суддів. Наведені показники набору достатньо різноманітні, щоб проаналізувати досліджуваний процес різнобічно.

Відомо, що застосування факторного аналізу супроводжується дотриманням ряду обмежувальних умов, і, зокрема, вимога лінійності і нормальності цього розподілу<sup>174</sup>. Останнє вимагало спеціальної

---

<sup>173</sup> Мясіщев В.Н. Социальная психология и психология отношений // Проблемы общественной психологии. – М., 1965. – С. 273-286.; Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – К.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

<sup>174</sup> Харман Г. Современный факторный анализ. М.: Статистика, 1972. – С. 398.

підготовки експериментальних даних до факторного дослідження. Проте перевірка на лінійність не здійснювалася з причини її складності. Ми вирішили, що достатньо переконалися в монотонному характері зв'язку між показниками<sup>175</sup>. Виконання другої умови супроводжувалося додатковими процедурами

Оскільки частина виділених нами показників (1, 4, 5) вимірювалася за допомогою бальних оцінок, виникла необхідність приведення їх до нормального вигляду. З цією метою ми скористалися правилами приведення експериментальних оцінок до нормального закону розподілу, розроблених А.М. Меєрсоном<sup>176</sup>. При цьому нами був застосований найскладніший випадок нормування оцінок, розділених на порівняно невелике число груп однакової бальності.

Суть методики нормалізації полягає в наступному: оцінки, виражені в балах заздалегідь ранжируються, виходячи з принципу відповідності оцінці, що виражає вищу якість індивіда, ранговому номеру більшого чисельного значення. При цьому кожній групі однакових оцінок присвоювалося адекватне їй число суміжних рангів з подальшим розрахунком усереднених нормалізованих оцінок за формулою

$$Z_s = \frac{\overline{Z}_s + G_s}{2}.$$

І на цій основі обчислювалися коефіцієнти кореляції за Пірсоном, які склали матрицю експериментальних коефіцієнтів кореляції<sup>177</sup>.

Початкова кореляційна матриця містила різноманітну інформацію про взаємозв'язки між всіма вибраними ознаками, що відображають процес оволодіння вчителем педагогічною майстерністю у виховній роботі з учнями. Перетворення кореляційної матриці в матрицю факторних вагів здійснювалося за допомогою методу головних компонентів.

---

<sup>175</sup> Петухов Н.Н. Общие основы теории коммунистического воспитания. – М.: Изд. ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1975. – С. 10-12.

<sup>176</sup> Меєрсон А.М. Исследование факторной структуры системы профессионального обучения в авиации: Дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1970.

<sup>177</sup> Меєрсон А.М. Исследование факторной структуры системы профессионального обучения в авиации. – С. 2, 4.



Факторизація матриці дала можливість упорядкувати всі зв'язки за допомогою їх угруповання навколо декількох гіпотетичних чинників.

Для отримання більш рельєфної форми факторної структури здійснювалася ротація вихідної матриці за критерієм, запропонованим Кайзером. Це дозволило одержати фактори приблизно однакової інформативності. Критерії вибору рівнів значущості факторних вагів визначалися на основі методики, запропонованою Г. Харманом<sup>178</sup>.

Як обов'язкове правило для досліджень, що здійснювалося за допомогою факторного аналізу, є підбір обстежуваних груп таким чином, щоб факторна структура була достатньо виразною. Ураховуючи таку обставину, ми із загальної генеральної сукупності педагогів-вихователів (68 чол.) відібрали дві приблизно рівні групи за кількістю осіб: педагогів-майстрів (30 чол.) і педагогів-немайстрів (25 чол.). До кожної групи увійшли вчителі з показниками, що мають свої особливості. Останнє надалі дозволило нам проводити порівняльний аналіз досліджуваних факторних структур.

Визначаючи назву факторів, ми керувалися значеннями факторної ваги. "Підібрана назва, зазвичай, відповідає природі параметрів, що мають найбільші коефіцієнти кореляції з цим фактором"<sup>179</sup>.

### **Змістова інтерпретація факторів**

У результаті факторизації п'яти початкових ознак виявлено три чинники із загальною інформативністю в групі майстрів рівною 78 % і 77 % – в групі немайстрів (додаток № 4, додаток № 5). Розглянемо результати факторизації кореляційної матриці після ротації, одержані в I групі педагогів.

Перший фактор з інформативністю 29,5% об'єднує дві ознаки, що характеризують рівень сформованості вмінь (ознака 1) і педагогічні здібності вихователів (ознака 4). Обидві ознаки мають досить великі факторні ваги, відповідно 0,85 і 0,83, і характеризуються найбільшими навантаженнями першого фактору. На основі аналізу факторних вагів цей чинник інтерпретується як умілість. Останній є змістовою характеристикою педагогічної майстерності. Наявність

---

<sup>178</sup> Харман Г. Современный факторный анализ. М.: Статистика, 1972. – С. 450.

<sup>179</sup> Там само.

великих педагогічних здібностей дозволяє вчителю значно швидше розвивати педагогічні вміння у сфері виховної роботи з учнями. Цьому сприяє і педагогічний стаж (0,18).

У групі немайстрів 1 фактор має інформативність 28,5 %. Найбільшою мірою він відображає ознаки 4 і 5, відповідно: педагогічні здібності (0,8), відношення до роботи (0,75). Провідною ознакою тут виступають педагогічні здібності, яка позитивно пов'язані з п'ятим параметром. Здібності педагога стимулюють його відношення до виховної роботи з учнями. Слід відмітити, що рівень сформованості вмінь проявляється в цьому факторі в мінімальному значенні (0,06). Можна припустити, що здібності педагога-немайстра справляють дуже малий вплив на розвиток умінь. Цей фактор інтерпретується як педагогічні здібності.

Другий фактор, виявлений у групі майстрів, має інформативність 22,5%. Він виділяє один показник з найбільшою факторною вагою – тривалість роботи з групою (0,95) і виступає як самостійний фактор. Тривалість роботи з учнівським колективом справляє, мабуть, значний вплив на рівень педагогічної майстерності. Цей фактор ми назвемо часовим. Він сприяє розвитку вмінь у педагога-майстра (0,23).

У групі немайстрів 2-й фактор (його інформативність складає 28%) узагальнює такі ознаки – рівень сформованості вмінь (0,82) і педагогічний стаж роботи викладача, вчителя (0,71). Формування педагогічних умінь відбувається головним чином у процесі педагогічної діяльності. Для немайстра стаж роботи має вирішальне значення в розвитку вмінь. Цей фактор можна інтерпретувати як діяльнісний.

3-й фактор, одержаний у групі майстрів (з інформативністю 26%), сформувався на основі двох параметрів: педагогічний стаж (0,73) і відношення вчителя до виховної роботи (0,84). Останній з двох є першорядним, тому трактується нами як фактор відносин. У майстрів відношення до роботи стає якісно поглибленим, більш усвідомленим у міру набуття педагогічного досвіду. Іншими словами, відчуття обов'язку, сумлінність, відповідальність формується поступово після усвідомлення педагогами своїх завдань, осмислення особливостей роботи з учнівською молоддю, вивчення специфіки вікових груп

учнів. Цей висновок співпадає з деякими результатами дослідження Н.В. Кузьміної<sup>180</sup>.

Цей фактор – у 2-й групі (його інформативність 22%) включає в основному таку ознаку як тривалість роботи з класом (0,78). З меншими коефіцієнтами кореляції до цього фактора приєднуються і такі параметри: педагогічний стаж (0,5) і відношення до роботи (0,35). Досліджуваний фактор можна інтерпретувати як часовий. Тривалість роботи з групою справляє позитивний вплив на набуття досвіду педагогічної діяльності і на відношення немайстра до виховної роботи з учнями.

Отже, в групі майстрів виділилися три фактори з приблизно однаковою інформативністю. Провідним з них виявився фактор умілості, якій об'єднує особистісні якості педагога, його педагогічні здібності, систему знань і вмінь з виховної роботи з учнівською молоддю. Цей фактор є основною змістовою характеристикою досліджуваної структури.

Другий фактор ми трактували як часовий: тривалість роботи з учнівським колективом дозволяє глибоко і всесторонньо пізнати вихованців і на цій основі вдосконалювати свою майстерність. Виявлений фактор виразно виявився і в групі немайстрів.

Третій компонент інтерпретується як фактор відношення, збагачений досвідом педагогічної діяльності. З урахуванням набутого досвіду він виступає як цілісна система цілеспрямованих, усвідомлених взаємозв'язків педагога з учнівським колективом і навколишньою дійсністю. Отже, умілість, час роботи з конкретним колективом і відношення до виховної діяльності є основними чинниками структури процесу оволодіння педагогами I групи виховною майстерністю.

Факторизація досліджуваних показників у групі педагогів-немайстрів дала змогу виділити три чинники також з приблизно однаковою інформативністю. Першорядним виявився фактор – педагогічні здібності, який взаємопов'язаний з параметром, що характеризує відношення вчителя до роботи з учнями. Цей фактор незначною мірою корелює з показником – ступінь розвиненості вмінь. Ми припускаємо, що в процесі оволодіння педагогічною

---

<sup>180</sup> Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: метод. пособие. – Санкт-Петербург – Рыбинск, 1993. – 54 с.

майстерністю вчителі другої групи частіше покладали надії на свої педагогічні здібності і тому недостатньою мірою розвивали необхідні для виховної діяльності вміння.

Другий фактор можна назвати як діяльнісний. Він характеризує ступінь розвиненості вмінь залежно від набутого досвіду.

Третій фактор – часовий. Він знову підкреслює ту обставину, що процес оволодіння майстерністю вчителів цієї групи значно залежить від терміну роботи з класом, ураховуючи значний педагогічний досвід у цій сфері.

Таким чином, зіставлення виділених факторів дає можливість переконатися у тому, що факторна структура педагога-майстра більш змістовна і різноманітніша порівняно зі структурою педагогів-немайстрів. У першому випадку отримані фактори відрізняються більшою складністю, поглибленістю, взаємопроникливістю показників, які в них містяться. Загальним для двох груп є вирішальна роль фактора часу, що дає можливість поступово вдосконалювати виховну майстерність класних керівників. Факторна структура педагогів-немайстрів збіднена. Процес оволодіння майстерністю визначається переважно рівнем розвиненості його педагогічних здібностей і педагогічним досвідом. Приблизно такий же висновок було отримано нами за допомогою геометричної інтерпретації вихідних даних (рис. 5, 6). Для майстрів низка векторів, побудованих на основі факторних вагів у першому та другому випадку має загальну спрямованість, прагнення до цілісності. Більшість векторів вміщує виділені фактори і, тому, відрізняється достатніми кількісними показниками. Графічне зображення дозволяє уявити особливості факторної структури майстра, що характеризується, з одної сторони, достатньо високим рівнем інтегрованості виявлених факторів і, разом з цим, значною їх самостійністю. Цим, мабуть, можна пояснити високу результативність педагогічної діяльності вчителя-майстра у роботі з учнівською молоддю. Для педагога-немайстра (рис. 7, 8) притаманна зворотна тенденція: факторна структура характеризується низьким рівнем інтегрованості, роз'єднаністю своїх окремих компонентів. Вектори орієнтовані в різних напрямках, тому наявність навіть окремих достатньо значимих у кількісному відношенні компонентів не дає можливості говорити про її цілісність. Останнє, мабуть, може пояснити те положення, що більшість педагогів-немайстрів не можуть досягнути вершин педагогічної майстерності.

## Графічна інтерпретація

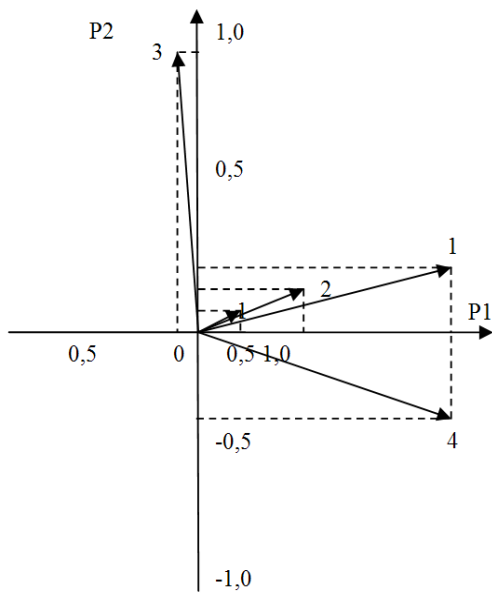


Рис. 1

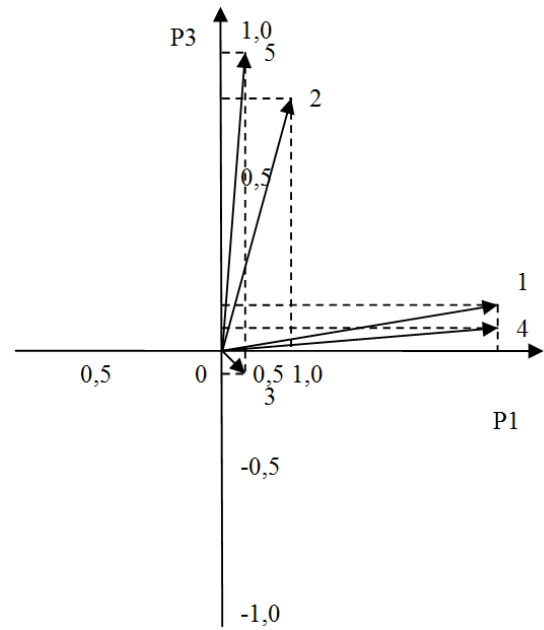


Рис. 2

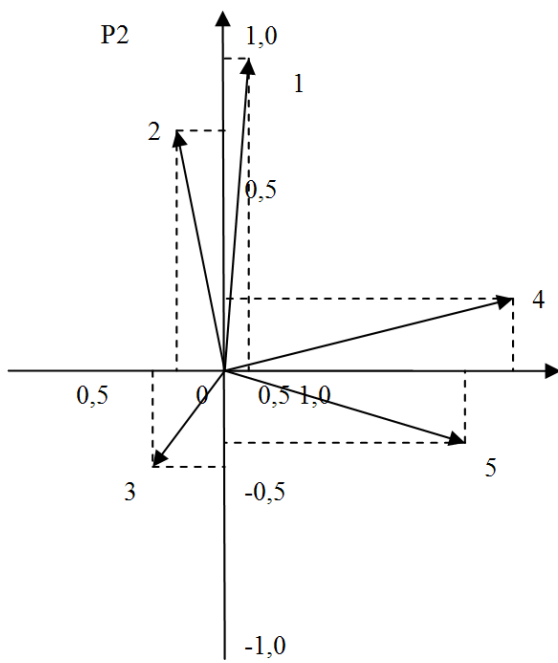


Рис. 3

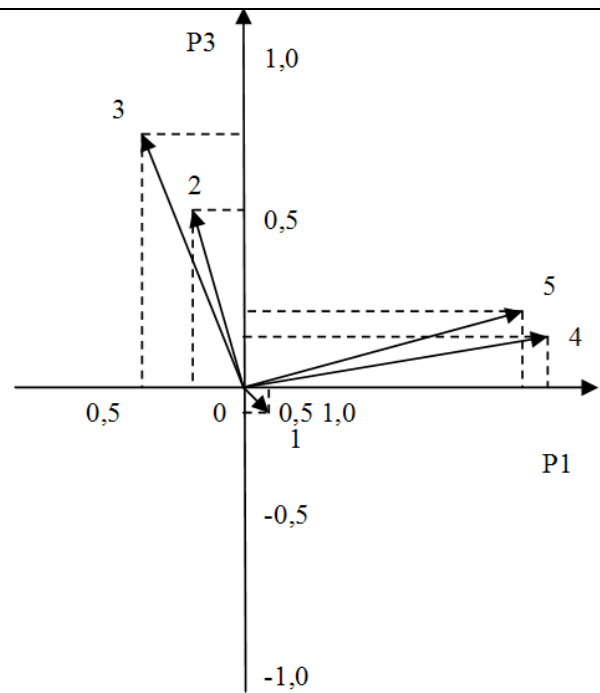


Рис. 4

### ***3.5.4. Виявлення закономірностей професійної виховної діяльності педагога загальноосвітнього закладу***

Зростаючі вимоги до рівня кваліфікації і соціальної відповідальності вчителів викликають необхідність удосконалювати систему педагогічної освіти, яка є основним джерелом поповнення педагогічних кадрів. Разом з тим, виникає потреба у вивченні особливостей професійної педагогічної діяльності і передумов підвищення її ефективності, враховуючи потреби сучасної педагогічної науки і практики.

Виховна діяльність – особливий вид суспільно-корисної діяльності дорослих людей, яка свідомо спрямована на підготовку молодого покоління до життя відповідно до нових економічних, політичних, соціокультурних умов. У той же час виховна діяльність – це самостійне суспільне явище, пов'язане з процесом виховання, хоч і має свої відмінності. Як суспільна функція, виховна діяльність виникає у надрах об'єктивного процесу виховання і здійснюється педагогами, спеціально підготовленими і навченими людьми. Виховна діяльність завжди має конкретно-історичний характер. Виховання постає як об'єктивний історичний процес. Стрижнем системи виховання в Україні є національна ідея, яка відіграє роль консолідуючого фактору у розвитку суспільства і виробленні життєвої позиції людини, становленні її як особистості, як громадянина своєї держави. До провідних чинників виховного процесу відносять спільність історико-географічного походження, мову, культуру і традиції народу. Кожен з цих чинників визначає єдність сучасних, минулих і майбутніх поколінь, сприяє формуванню рис громадянина-патріота.

Ефективне функціонування безперервної професійної педагогічної освіти вимагає виявлення й обґрунтування її закономірностей, що регулюють навчальне-методичне забезпечення об'єктивного супроводу функціонування її особистісного чинника системи професійної освіти.

В.О. Сухомлинський у свій час зазначав, що у педагогічному процесі більше, ніж у будь-якій іншій справі, складних, багатогранних зв'язків між явищами. Від кожного конкретного явища, конкретної речі йдуть десятки і сотні незримих ниток до узагальнюючих висновків.

Сутність педагогічних законів і закономірностей у сучасній науковій літературі знайшла відображення у працях Ю.К. Бабанського,

В.І. Бондаря, Б.С. Гершунського, С.У. Гончаренка, В.І. Загвязинського, І.А. Зязюна, В.В. Краєвського, Н.В. Кузьміної, І. Я. Лернера, О.І. Мороза, Н.Г. Ничкало, М.М. Скаткіна, С.А. Смірнова, В.В. Олійника, І.П. Підласого, М. М. Фіцули та ін. Так, І. Я. Лернер відзначав, що закономірність – це недостатньо точно пізнаний закон “там, де немає виявлених закономірностей, важко говорити про науку”<sup>181</sup>. Він пропонував сприймати цю категорію як упорядкованість явищ, відносну повторюваність, стійкість впливових чинників, систематичність зв’язків між об’єктами.

Водночас у психології професійної діяльності достатня увага приділена виявленню та вивченню *психологічних* закономірностей розвитку особистості професіонала, що представлені у працях Б.Г. Ананьєва, Л.І. Анциферової, А.О. Деркача, Е. Ф. Зеєра, Є.О. Климова, А.К. Маркової, Ю.П. Поваренкова, В.Д. Шадрикова та ін.<sup>182</sup>.

Визначення закономірностей в освіті пов’язано із виявленням теоретико-методологічних та методичних засад професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Методологія педагогічного дослідження розглядається як сукупність провідних філософських ідей, що лежать в основі дослідження природних або соціальних явищ і які впливають на їх теоретичну інтерпретацію.

Академік С.У. Гончаренко зазначав "Прогрес в розвитку педагогічного знання вимагає розкриття суті, структури, рушійних сил навчання і виховання, взаємних зв’язків їх компонентів, особливості функціонування і розвитку педагогічного процесу в цілому і діяльності його суб’єктів (педагогів і учнів), іншими словами вимагає виходу на рівень пізнання законів і закономірностей навчально-виховного процесу"<sup>183</sup>.

У науковій літературі існують різні підходи до аналізу педагогічних законів та закономірностей. Педагогічні закони

---

<sup>181</sup> Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности./ И. Я. Лернер. – М. : "Знание", 1980. – 96 с. – С. 3.

<sup>182</sup> Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания : [монография] / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. ; Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб.пособие для студ. высш.пед. учеб. заведений. / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр "Академия", 2004. – 304 с.; Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. – 308 с.; Шадриков В. Д. О реальной добродетельной педагогике / В.Д. Шадриков // Педагогика. – 1991.– №7. – С.43-48.

<sup>183</sup> Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С.У. Гончаренко. – Рівне Волинські обереги, 2012. – 192 с. – С.188.

розглядаються як внутрішні, необхідні, всезагальні і суттєві, стійкі, повторювані зв'язки між педагогічними явищами, спрямовані на ефективність процесів виховання, навчання та розвитку. Педагогічні закономірності відображають упорядкованість педагогічних явищ, відносну сталість стійких, впливових чинників, систематичних зв'язків між об'єктами, педагогічними явищами та фактами.

Педагогічні закономірності і принципи виступають тими реаліями гносеологічного циклу, що поєднують науку і практику<sup>184</sup>. У такому значенні виокремлення закономірностей і принципів педагогічної освіти сприяє виявленню і дослідженню змістових та структурно-процесуальних складових детермінант такої освіти.

Поняття “закон і закономірність” відображають особливості функціонування педагогічних явищ на різних рівнях узагальнення: закон на конкретному рівні, закономірність на більш абстрактному, який виявляє лише узагальнені тенденції розвитку або функціонування педагогічної системи. “Закономірності в педагогіці розглядаються як зв'язки між спеціально створеними й об'єктивно існуючими умовами і досягнутими результатами. Результатами виступають навченість, вихованість і розвиненість особистості”<sup>185</sup>. Виявлення й обґрунтування закономірностей педагогічної освіти: збагачує сутність цільових орієнтирів теорії і методики професійної освіти; виявляє прогностичний рівень теоретичної функції професійної педагогіки, пов'язаний із розкриттям закономірностей педагогічних явищ та науковим обґрунтуванням змін, що відбуваються, уможливорює випередження професійно-педагогічної практики.

Категорія “закономірність”, дає можливість спостерігати ймовірну впорядкованість освітніх явищ вказує на доцільність використання цього поняття, який має достатнє наукове підґрунтя з метою його категоріального вивчення. Закономірності гуманізації освіти в контексті їх спрямованості на створення умов для розвитку і професійного становлення особистості студента проаналізовано С.Д. Смирновим. Серед них у вищій школі домінує орієнтація на розвиток особистості, суб'єкта своєї діяльності<sup>186</sup>. При цьому

---

<sup>184</sup> Краевский В. В. Методология педагогики: [пособие для педагогов-исследователей] / В.В.Краевский – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с. – С. 30-31.

<sup>185</sup> Григорович Л. А. Педагогика и психология: [учеб. пособие.] / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская – М. : Гардарики, 2003. – 480 с. – С. 13.

<sup>186</sup> Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.] / С. Д. Смирнов – М. : Издательский центр "Академия", 2001. – 304 с.



розуміння природи і рушійних сил розвитку вищої освіти в сучасному світі пов'язується з розглядом стійких закономірностей/тенденцій, диференційованих ним на суспільно-політичні, науково-технічні та закономірності морального порядку. І.П. Підласий пропонує модель, яка вміщує зміст дидактичних, гносеологічних, психологічних, організаційних закономірностей<sup>187</sup>. М. М. Фіцула класифікує закономірності за ознаками загальних закономірностей процесу навчання<sup>188</sup>. Специфічні закономірності особистісно орієнтованої освіти систематизовано В.В. Серіковим. У загальнометодологічному аспекті закон і закономірність розглядаються науковцями як відображення різних рівнів сутності стійких зв'язків між явищами. О.Г. Мороз визначав дидактичну закономірність як об'єктивно існуючу, необхідну, істотну залежність між компонентами процесу навчання, що характеризує їх функціонування і розвиток. Виокремленні науковцями закономірності з певними проекціями можна застосовувати і до процесу професійно-педагогічної освіти. О.Г. Мороз наголошував, що "У психолого-педагогічній літературі існує багато праць, присвячених законам і закономірностям теорії навчання у середній школі, але досліджень із вузівської дидактики набагато менше"<sup>189</sup>. Загальнопедагогічні закони, закономірності й принципи навчання є достатньо вивченими питаннями, проте відкритою, на думку Н.А. Сегеди, залишається проблема закономірностей, тенденцій і принципів педагогіки професійної освіти, оскільки в освітню практику вищої школи і післядипломну освіту перші переносяться автоматично, не диференційовано, або взагалі оминаються увагою науковців<sup>190</sup>.

Виокремлення закономірностей професійно-педагогічної освіти та діяльності являє собою творчий процес, що ґрунтується на науковому аналізі філософської, психолого-педагогічної, спеціальної літератури, передового педагогічного досвіду, наукової рефлексії. Стратегічними у цьому плані постають наукові праці Б.Г. Ананьєва, у яких розкривається антропологічний зміст розвитку та його закономірності

---

<sup>187</sup> Подласый И. П. Педагогика: новый курс : [учеб. для высш. учеб. заведений]. : В 2кн. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАВОС, 2002. – 574 с.

<sup>188</sup> Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К.: Академвидав", 2006. – 352 с.

<sup>189</sup> Навчальний процес у вищій педагогічній школі: [навчальний посібник] / За заг. ред. академіка О. Г. Мороза. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 337 с. – С. 19.

<sup>190</sup> Сегеда Н. А. Закономірності постдипломної професійної освіти викладача музичного мистецтва. / Н.А.Сегеда // зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 1. – 257-263

і який на різних етапах онтогенезу людини виявив базові закономірності розвитку: нерівномірність і гетерохронність. Особливе місце у його антропологічній теорії<sup>191</sup> посідає питання взаємозв'язку розвитку особистості та її життєвого шляху, адже події у житті людини, що утворюються за участю самої особистості, внаслідок її вчинків переструктуровують її реальні відношення, спонукаючи до активних дій та зумовлюючи таким чином істотні зрушення у внутрішньому суб'єктивному житті людини.

Контент-аналіз наукової літератури з проблем професійного розвитку в різноманітних освітніх та інших інститутах дозволив Н.А. Сегеді виокремити комплекси закономірностей, які мають бути враховані у процесі реалізації змісту професійної освіти<sup>192</sup>. Було виявлено психологічні закономірності розвитку особистості професіонала (Л.М. Корнєєва); педагогічні закономірності формування і реалізації професійно-педагогічної культури викладача вузу (І.Ф. Ісаєв)<sup>193</sup>; психологічні закономірності перетворення діяльності способом реалізації можливостей, рівневі закономірності формування інформаційної основи діяльності (В.Д. Шадриков)<sup>194</sup>; загальні психологічні закономірності професійного розвитку людини (А. К. Маркова)<sup>195</sup>; психологічні і фізіологічні закономірності функціонування людського організму у процесі праці (Я.В. Крушельницька); специфічні закономірності безперервної професійної освіти викладача вищої школи (В.С. Леднев); психологічні закономірності детермінації професійного становлення (Е.Ф. Зеєр); психологічні закономірності професійного самовизначення (Є.О. Климова)<sup>196</sup>; психологічні закономірності процесу професійного становлення людини (Ю.П. Поваренков); психологічні закономірності особистісного становлення професіонала

---

<sup>191</sup> Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания : [монография] / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.

<sup>192</sup> Сегеда Н. А. Закономірності постдипломної професійної освіти викладача музичного мистецтва. / Н.А.Сегеда // зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 1. – 257-263.

<sup>193</sup> Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – Белгород : БГПИ, 1993 – 219 с.

<sup>194</sup> Шадриков В. Д. О реальной добродетельной педагогике / В.Д. Шадриков // Педагогика. – 1991. – №7. – С.43-48.

<sup>195</sup> Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. – 308 с.

<sup>196</sup> Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр "Академия", 2004. – 304 с.

(О. Р. Фонарьов); психологічні закономірності професійної самореалізації (Л.О. Коростильова); закономірності розвитку акмеологічної культури (А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна). Проаналізовано наукові джерела з проблеми професійного розвитку людини і його педагогічного забезпечення дають підстави для висновку, що питання закономірностей у сфері професійно-педагогічної освіти набувають особливої актуальності.

Ураховуючи виявлені теоретико-методологічні підходи до досліджуваної проблеми та особливості й труднощі виховного процесу у загальноосвітніх закладах, вивчення передового педагогічного досвіду нами було виявлено й обґрунтовано закономірності професійної виховної діяльності, що пов'язані:

- 1) з психолого-педагогічними передумовами успішності індивідуальної виховної діяльності (ІВД);
- 2) із динамікою самотійної виховної діяльності;
- 3) з її операційною стороною.

Розглянемо їх характеристики<sup>197</sup>.

1. Виявлено закономірні зв'язки між психолого-педагогічними передумовами до ІВД і досягненням у ній високих результатів. До них віднесено закономірність *відповідності*, що відображає зв'язок специфічної чутливості педагога до цілей, суб'єктів, предмету, засобів та умовами виховної діяльності і дозволяє порівняно швидко досягати високих і стабільних результатів у цій сфері. Здатність до виховної роботи, як і спеціальні здібності, розвивається тільки на основі сформованих педагогічних здібностей.

Закономірність відповідності проявляється у прагненні розвинути певні гуманістичні особистісні якості, які дають педагогу моральне право на духовне творення особистості молодих людей. Закономірність відповідності проявляється в тому, що процес виховання й навчання повинен будуватися і плануватися таким чином, щоб він відповідав природним особливостям вихованців у тій послідовності, в якій перед молодими людьми виникають ті чи інші проблеми. Коли учень з'ясував для себе смисл проблеми, роль учителя зводиться до створення гуманістичної сприятливої атмосфери, що стимулює учня до її вирішення.

---

<sup>197</sup> Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : монографія / О.А. Дубасенюк, Житомир, Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 366 с.

Закономірність *готовності* проявляється в оволодінні базовим (стартовим) інформаційним фондом фахових, методичних, психолого-педагогічних знань й умінь та технологій виховання, що являють собою своєрідне відображення вимог до педагога-вихователя, які зумовлені відмінностями педагогічних систем.

Закономірність *готовності* проявляється і в тому, що успіх виховної діяльності залежить від наявності у педагога особливого стану бажання й потреби до сприйняття і розв'язання виховних задач та актуалізації власних знань, умінь та навичок, необхідних для їх розв'язання. Стан мобілізаційної готовності прямо пропорційно залежить від рівня оцінки значущості наступної задачі і обернено пропорційно – від самооцінки знань, умінь, якими повинен володіти вчитель. “Малопродуктивних” педагогів характеризує низький рівень значущості виховної задачі, з одного боку, і високий рівень самооцінки власних знань та умінь – з іншого боку. Вихователь-майстер володіє здатністю розв'язувати передбачені і непередбачені педагогічні задачі, ситуації та спроможний перетворити їх у виховні задачі, ситуації. Він високо оцінює рівень значущості виховних задач, знань та умінь, необхідних для їх розв'язання і водночас недооцінює власні можливості. Останнє і виступає головною спонукальною силою для вдосконалення особистості і діяльності вихователя.

2. При дослідженні динаміки самостійної професійної ІВД також виявлено ряд закономірних стійких зв'язків.

Закономірність *циклічності* (етапності, стадіальності) спостерігаємо між певними циклами у педагогічному стажі і віці з одного боку, підйомами або спадами у професійній діяльності – з іншого.

Основними циклами розвитку ІВД є:

- 1) оволодіння професією вихователя;
- 2) розробка власної виховної системи та її удосконалення;
- 3) утвердження і перевірка системи роботи;
- 4) подальше вдосконалення;
- 5) узагальнення досвіду;
- 6) розповсюдження досвіду;
- 7) підведення підсумків.

Представлена етапність проявляється і в суто виховній діяльності, яка включає такі етапи:

- 1) діагностичний;
- 2) проектувально-цільовий;

- 3) організаційний;
- 4) стимулюючо-спонукальний;
- 5) контрольно-оцінний.

Специфіка майстра відображається і в тому, що кожен “крок” його діяльності також має циклічний характер: від попереднього аналізу, моделювання – до реалізації будь-якої дії.

Закономірність *гетерохронності* (нерівномірності) визрівання функцій виявляє залежність між структурою особистісних якостей педагога, стажем і віком<sup>198</sup>. Доведено, що на педагогічному терені на початку професійного шляху опорними є вольові якості і методи, які виходять від самого педагога, а, наприкінці, за умов постійного самовдосконалення та підвищення рівня майстерності діють морально виправдані методи, засоби діагологічної взаємодії із суб'єктами процесу виховання, гуманістичні властивості (тактовність, привітність, доброзичливість, чуйність тощо). Це ж стосується цілемотиваційної сфери, та сфери відносин.

Водночас зазначимо, що процес розвитку рівня продуктивності ІВД не є адитивним (В.Д. Шадріков, Б.Ф. Ломов) у тому розумінні, що спочатку формуються одні її складові, потім – інші. Діяльність ніби “закладається” уся цілковито, але у недорозвиненій формі.

У подальшому її “складові” розвиваються нерівномірно, гетерохронно. Розвиток кожної складової підпорядковуються розвитку системи в цілому.

Так, нами в процесі аналізу функціональних компонентів педагогічної системи було простежено, що стрижньовими на всіх етапах ІВД є гностичні вміння. Опорними на початку шляху є організаторські і комунікативні вміння, котрі значною мірою компенсують недостатні якості і забезпечують швидке накопичення досвіду. Провідними в кінці шляху стають проектувальні і конструктивні вміння, які дають можливість вихователю оптимально витратити свої зусилля, успішно працювати з меншими енерговитратами. Отож, підготовка у ВНЗ майбутніх педагогів повинна включати в себе не тільки накопичення спеціальних знань, розвиток гностичних здібностей, умінь, але й тренінг, спрямований на

---

<sup>198</sup> Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания : [монография] / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.

розвиток організаторських здібностей, умінь, що буде сприяти їх активному входженню у самостійну виховну діяльність.

Під час дослідження виразно проявилася тенденція щодо *співвідношення оцінок і самооцінок результативності ІВД*. “Малопродуктивні” педагоги на відміну від продуктивно працюючих, як правило, мають завищену самооцінку порівняно з оцінками компетентних суддів. Вони переоцінюють як результативність власної праці, так і рівень сформованості власних знань і вмінь. І навпаки, самооцінка результатів “високопродуктивними” педагогами значно нижче оцінювання їх компетентними суддями. Завищена самооцінка “малопродуктивних” педагогів досягнутих результатів порівняно з оцінками експертів свідчить про їх неспроможність сприймати нові ідеї, прийоми роботи. Відзначимо, що “малопродуктивні” педагоги можуть відчувати значні утруднення у виховній роботі при стереотипному сприйнятті учнів, яке блокує потребу у самоаналізі і самовдосконаленні та викликає своєрідний психологічний захист, зумовлений значними суб’єктивними труднощами. Такі висновки співпадають з результатами сучасних наукових психолого-педагогічних досліджень (О.О. Бодальов, О.Г. Ковальов, О.А. Реан та ін.).

Невдоволеність досягнутими результатами змушує шукати активно працюючих педагогів шляхи підвищення продуктивності власної діяльності, що характеризує їх здатність до творчої духовної діяльності, до вияву своїх розумових і духовних якостей (критичності мислення, особливості характеру, відповідальності, компетентності, гуманності тощо). Тому створювані ними моделі продуктивної виховної діяльності можуть виступати як своєрідні еталони для інших педагогічних працівників.

3. Ряд закономірностей було виявлено при дослідженні операційного аспекту ІВД та його впливу на її результативність.

Закономірність *стимулювання* (фасілітації) виявлено при аналізі залежності між високими результатами виховної діяльності і вмінням педагога створювати відповідні інтелектуальну й емоційну атмосферу в класі, атмосферу психологічної підтримки учнів.

Крім того у виховній роботі з підлітками та юнаками, особливо з тими, які мають відхилення у поведінці, важливе значення надається прояву емпатії. Сам процес співпереживання педагогом, викликає емоційний відгук в учнів і сприяє не тільки встановленню позитивних

стосунків між педагогом і вихованцями, але й стимулює розвиток їх когнітивної, емоційної та поведінкової сфери.

Закономірність *взаємодії* проявляється в тому, що успіх високопродуктивної діяльності педагога ґрунтується завжди на діалогічній, творчій, особистісній та індивідуалізованій співпраці. Така гуманістична позиція забезпечує не тільки передачу певної інформації (представленої у вигляді знань, умінь, навичок, засобів, дій) від учителя до учнів, але й їх спільне особистісне зростання.

Закономірність *включення* простежується між досягненнями високих результатів і вміннями педагога включати вихованців в адекватну виховним цілям діяльність (пізнавальну, трудову, виробничу, художню, комунікативну, ігрову). Це можливе за таких умов: необхідно знайти привабливі для учнів і разом з тим адекватні виховним цілям види діяльності; підготувати учнів до організації діяльності, допомогти оволодіти їм відповідними способами дій і включити вихованців у різні види діяльності; регулювати цей процес; уміти узагальнити наслідки; акцентувати увагу і спрямовувати зусилля вихованців на об'єкти, що відповідають поставленим виховним цілям.

Закономірність *рівневої й компонентної співвіднесеності* діяльності керівників педагогічної системи (ПС), педагогів та вихованців відображає зв'язок, який існує між досягнутими результатами учнів і рівнем продуктивної виховної діяльності педагогів. Крім того, результативність виховної роботи педагогів зумовлена рівнем наукової обґрунтованості керівництва закладами освіти.

Закономірність *співвіднесеності* виявляє також залежність результатів ІВД від супідрядності виховних задач. Педагогів вищих рівнів діяльності відрізняє вміння вибудувати низку виховних задач таким чином, щоб учні, проходячи крізь неї, досягали б мети, тобто оволодівали навчальним предметом, певними видами і способами діяльності, наприклад, пізнавального характеру. Така закономірність простежується і при організації вихователем роботи над окремою виховною задачею: вона формулюється у загальному вигляді, співвідноситься з типологією виховних задач і варіативним алгоритмом її розв'язання; далі учні під керівництвом учителя поділяють провідну задачу на декілька часткових, вибудовують їх у такій послідовності, яка дає можливість дійти узагальненого висновку щодо поставленої у задачі проблеми, застосовуючи варіативні способи її розв'язку.

Закономірність співвіднесення виявляє і такий зв'язок: структура особистісної сфери та структура знань, умінь і навичок учнів відображає характерні особливості структури ІВД педагога.

Закономірність *цілісності і супідрядності* відображає залежність між структурою умінь у сфері навчальної діяльності і суто виховними вміннями у сфері позанавчальної діяльності, що забезпечує успішне розв'язання поставлених виховних задач. Для ІВД майстрів притаманна цілісна структура відповідних знань та вмінь, оскільки продуктивне вирішення будь-якої виховної задачі потребує високорозвинених гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських умінь адекватних провідній виховній меті.

Закономірність *оптимальності і доцільності* характеризує залежність позитивних результатів ІВД від системи цілеспрямованих та взаємозумовлених дій педагога. Кращі вчителі досягають однакового ефекту за допомогою більш економічних технологій та засобів; меншої кількості завдань, меншої кількості інструкцій, вказівок, зауважень; шляхом доцільно організованих впливів, оптимальних способів, які враховують особливості конкретного класу, групи, конкретної ситуації.

Педагогів-майстрів відрізняє вміння зробити цілі своєї виховної діяльності особистими цілями діяльності учнів, “переорієнтувати” їх на себе і тим самим створити атмосферу співтворчості, стати помічником учня у досягненні його особистісних та професійних цілей.

Знання основних закономірностей індивідуальної професійної діяльності педагога необхідні для розробки стратегії відбору випускників у вищі педагогічні навчальні заклади, для оцінювання і вдосконалення систем підготовки майбутніх учителів, вироблення нових систем, свідомого управління процесами підвищення кваліфікації і перекваліфікації викладачів, а також для цілеспрямованого вдосконалення, подальшого саморозвитку педагога.



## ВИСНОВКИ ДО ІІІ РОЗДІЛУ

---

У процесі проведеного дослідження розкрито сутність та особливості професійної виховної діяльності. Проаналізовано відповідну терміносистему дослідження. Поняття "професійна виховна діяльність" було розглянуто у контексті задачного підходу як одного з напрямів системології. Суть базового поняття визначено як міра володіння педагогом сучасним змістом і сучасними засобами розв'язання виховних задач, які передбачають перехід учнів з вихідного на якісно новий рівень вихованості.

Більш глибокому осмисленню суті професійної діяльності сприяв категоріальний аналіз основних понять дослідження, серед них "виховання", "виховна діяльність", "виховна задача", "педагогічне вміння з виховної роботи з учнями" та ін. Це дозволило збагатити понятійний апарат теорії вдосконалення професійної педагогічної діяльності, яка розробляється інтегрованими зусиллями вчених, представниками психолого-педагогічних наук, часткових методик загальноосвітніх та загальнонаукових дисциплін.

Дослідження виховного процесу як вирішення множини виховних задач привело до необхідності розробки типології виховних задач – найважливішого засобу для аналізу, синтезу й оцінки багатоманітних педагогічних ситуацій і переведення їх в такі, що допомагають духовному й особистісному зростанні. Було розроблено типологію виховних задач на основі структурних і функціональних властивостей задачних систем у сфері виховання. Розглянуто не тільки якісні, але і кількісні ознаки задачі і, зокрема, рівень їх утруднення і складності. Специфіка виховних задач така, що вони вимагають переважно творчого індивідуального підходу, тому для їх вирішення необхідно розробляти гнучкі алгоритми і технології.

Базуючись на понятті про педагогічну систему "педагог – учнівська група", проаналізовано особливості виховної діяльності з учнівською молоддю різного рівня продуктивності. На основі порівняльного аналізу встановлено, що високих результатів у професійній виховній діяльності досягають ті педагоги, у яких склалася певна система і послідовність дій у вирішенні багатоманітних виховних задач. Серед них можна виділити задачі, пов'язані, по-перше, з дослідженням навчально-виховного процесу, особистості учня, його мотивів, спрямованості, системи відносин, оцінки власної діяльності й особистості; по-друге, з моделюванням,

конструюванням, відбором композиційною побудовою спільно з учнями виховного процесу і, зокрема, колективних творчих справ; по-третє, з регулюванням педагогічно доцільних відносин з учнями, стимулюванням у них позитивного відношення до навчальної і професійної діяльності; по-четверте, з організацією спільно з учнями різних видів діяльності, розвитком у них пізнавальних і професійних інтересів.

Виявлено, що водночас професійно підготовлений педагог-вихователь навчає своїх вихованців за допомогою різних задачних ситуацій способам самоаналізу, самоосвіти, саморегуляції і самоконтролю. Вивчення особливостей професійної виховної діяльності дозволило виявити умови і передумови продуктивної виховної діяльності, що стимулює розвиток і саморозвиток особистості і діяльності учнів.

У процесі дослідження доведено, що існує залежність між рівнем майстерності педагога у виховній роботі з учнями і рівнем розвитку колективу вихованців. Іншими словами, вищому рівню педагогічної діяльності відповідає і вищий рівень розвитку учнівської групи. Крім того виявлено, що результативність діяльності класних керівників відображається і на їх загальній задоволеності виховною роботою з учнями. Результати дослідження свідчать, що причинами високої задоволеності майстрів своєю виховною діяльністю з учнівським колективом є: її творчий характер, результативність праці, відповідність роботи характеру, здібностям, знанням, умінням учителя, потреба в спілкуванні з вихованцями (привабливість юнацького віку), можливість простежити процес їх становлення.

Проведений аналіз дозволив переконатися у правильності вихідної теоретичної моделі діяльності педагогічної системи "педагог – учнівська група". Структурні і функціональні компоненти системи одержали достатньо високу оцінку з боку педагогів-майстрів. Вважаємо, що розроблена структура може стати основою для аналізу і самоаналізу виховної діяльності педагогів і вдосконалення їх професійної майстерності.

Виявлено також залежність між рівнем майстерності і ступенем сформованості у класних керівників виховних умінь та залежність між рівнем педагогічної майстерності вчителя та ступенем сформованості вмінь із самовиховної діяльності, якими оволоділи старшокласники. При цьому характер виділення труднощів у роботі з

учнівською молоддю залежить як від ступеня сформованості вмінь, так і від рівня майстерності педагога-вихователя.

Таким чином, порівняльно-зіставний аналіз дозволив переконатися в існуванні залежності між рівнем майстерності педагога-вихователя і ступенем сформованості його знань і вмінь у сфері виховної роботи з учнями старшого віку.

Далі було здійснено дослідження факторної структури процесу оволодіння педагогічною майстерністю в роботі з учнівською молоддю. Зіставлення виділених факторів дає можливість переконатися у тому, що факторна структура педагога-майстра змістовна і більш різноманітна структури педагогів-немайстрів. Отримані фактори відрізняються більшою складністю, поглибленості, взаємопроникливістю показників, які в них містяться. Визначені показники мають загальну спрямованість, прагнення до цілісності. Загальним для двох груп є вирішальна роль фактора часу, оскільки вдосконалення виховної майстерності класних керівників – це тривалий процес. Факторна структура педагогів-немайстрів збіднена. Процес оволодіння майстерністю визначається переважно рівнем розвиненості його педагогічних здібностей і педагогічним досвідом. Більшість векторів вміщує виділені фактори і, тому, відрізняється більшим кількісним значенням. Отже, факторна структура майстра характеризується високим рівнем інтегрованості виявлених факторів та їх самостійністю. Цим пояснюють високу результативність педагогічної діяльності вчителя-майстра у роботі з учнівською молоддю. Факторна структура педагога-немайстра характеризується низьким рівнем інтегрованості, роз'єднаністю своїх окремих компонентів. Тому педагоги-немайстри у своїй більшості не можуть досягнути вершин професіоналізму.

Ураховуючи виявлені теоретико-методологічні підходи до досліджуваної проблеми та особливості й труднощі виховного процесу у загальноосвітніх закладах, вивчення передового педагогічного досвіду нами було виявлено й обґрунтовано закономірності професійної виховної діяльності, що пов'язані: 1) з психолого-педагогічними передумовами успішності індивідуальної виховної діяльності (ІВД); 2) із динамікою самостійної виховної діяльності; 3) з її операційною стороною.

І. Простежено закономірні зв'язки між психолого-педагогічними передумовами до ІВД і досягненням у ній високих результатів. До них віднесено закономірність *відповідності*, що відображає зв'язок

специфічної чутливості педагога до цілей, суб'єктів, предмету, засобів та умовами виховної діяльності і дозволяє порівняно швидко досягати високих і стабільних результатів у цій сфері. Виявлено, що здатність до виховної роботи, як і спеціальні здібності, розвивається тільки на основі сформованих педагогічних здібностей. Закономірність *готовності* проявляється в оволодінні базовим (стартовим) інформаційним фондом фахових, методичних, психолого-педагогічних знань й умінь та технологій виховання, що являють собою своєрідне відображення вимог до педагога-вихователя, які зумовлені відмінностями педагогічних систем.

II. При дослідженні динаміки самостійної професійної ІВД також виявлено ряд закономірних стійких зв'язків. Закономірність *циклічності* (етапності, стадіальності) спостерігаємо між певними циклами у педагогічному стажі і віці з одного боку, підйомами або спадами у професійній діяльності – з іншого. Закономірність *гетерохронності* (нерівномірності) визрівання функцій виявляє залежність між структурою особистісних якостей педагога, стажем і віком. Під час дослідження виразно проявилася тенденція щодо *співвідношення оцінок і самооцінок результативності ІВД*. “Малопродуктивні” педагоги на відміну від продуктивно працюючих, як правило, мають завищену самооцінку порівняно до оцінок компетентних суддів. І навпаки, самооцінка результатів “високопродуктивними” педагогами значно нижче оцінювання їх компетентними суддями.

III. Низка закономірностей було виявлено при дослідженні операційного аспекту ІВД та його впливу на її результативність. Закономірність *стимулювання* (фасілітації) виявлено при аналізі залежності між високими результатами виховної діяльності і вмінням педагога створювати відповідну інтелектуальну й емоційну атмосферу в класі, атмосферу психологічної підтримки учнів. Закономірність *взаємодії* проявляється в тому, що успіх високопродуктивної діяльності педагога ґрунтується завжди на діалогічній, творчій, особистісній та індивідуалізованій співпраці. Закономірність *включення* простежується між досягненнями високих результатів і вмінням педагога включати вихованців в адекватну виховним цілям діяльність (пізнавальну, трудову, виробничу, художню, спілкувальну, ігрову). Закономірність *рівневої й компонентної співвіднесеності* діяльності керівників педагогічної системи, педагогів та вихованців відображає зв'язок, який існує між

досягнутими результатами учнів і рівнем продуктивної виховної діяльності педагогів. Закономірність *співвіднесеності* виявляє також залежність результатів ІВД від супідрядності виховних задач. Педагогів вищих рівнів діяльності відрізняє вміння вибудувати низку виховних задач таким чином, щоб учні, проходячи крізь неї, досягали б мети, тобто оволодівали навчальним предметом, певними видами і способами діяльності, наприклад, пізнавального характеру. Закономірність *цілісності і супідрядності* відображає залежність між структурою умінь у сфері навчальної діяльності і суто виховними вміннями у сфері позанавчальної діяльності, що забезпечує успішне розв'язання поставлених виховних задач. Для ІВД майстрів притаманна цілісна структура відповідних знань та умінь. Закономірність *оптимальності і доцільності* характеризує залежність позитивних результатів ІВД від системи цілеспрямованих та взаємозумовлених дій педагога. Кращі вчителі досягають однакового ефекту за допомогою інноваційних технологій та засобів; шляхом доцільно організованих впливів, оптимальних способів, які враховують особливості конкретного класу, групи, конкретної ситуації.

Проведене нами дослідження засвідчило, що поставлені цілі в цілому досягнуті.

## ДОДАТКИ

### Додаток 1

Результати зіставлення групових якостей учнівських груп за допомогою Н-критерію Краскела-Валліса  
( $H_0$  – відхиляється, якщо  $H > 5,99 \chi^2_{2,005}$ )

Таблиця № 1

№ п/п	Групові якості	Дисперсія рангових груп
	<b>I. Спрямованість діяльності групи</b>	
1	Група найвище ставить позитивні духовні запити (навчання, суспільна робота тощо)	10,97
2	Групу відрізняють стійкі суспільно значущі інтереси	10,97
3	Група здійснює свої інтереси на практиці	6,52
4	Група активна, сповнена творчої енергії	6,93
5	Група високо ставить чесність, безкорисливість, дружбу	12,58
6	У групі високе бажання трудитися колективно	14,12
7	Група прагне звертатися і співпрацювати з іншими групами	6,73
	<b>II. Організаційна єдність групи</b>	
1	Група являє стійку цілісність. Окремі угруповання (наприклад, за симпатіями) активно взаємодіють, зберігаючи групову єдність	12,82
2	Питання взаємодопомоги вирішуються в групі розумно і доброзичливо	12,21
3	Група добре відноситься до нових членів, допомагає їм освоїтися і "прижитися"	11,02
4	У групі висока узгодженість дій	13,95
5	Помилки в узгодженості дій у групі швидко виправляються	9,2
6	У важких обставинах група об'єднується ще тісніше	12,14
	<b>III. Психологічна єдність групи</b>	
	<i>A. Інтелектуальна єдність групи</i>	
1	Члени групи прислухаються до думки товаришів	9,33
2	Члени групи легко знаходять спільну мову, вирішуючи групові задачі	14,65
3	Група швидко оцінює зміни в обстановці і створює нову громадську думку	4,1
4	Значущі для групи факти навколишнього життя одержують у групі єдину оцінку	14,11

5	Група добре знає свої можливості, переваги і недоліки	3,07
6	Група вірно оцінює своє місце серед інших груп	10,62
7	Критичні зауваження ззовні група приймає доброзичливо, прагне їх осмислити і виправити недоліки	9,2
	<i>Б. Емоційна єдність групи</i>	
	<u>Групові якості:</u>	
1	У групі переважає мажорний, піднесений, бадьорий тон	8,08
2	Доброзичливість у відносинах, симпатії	14,07
3	Прагнення до спільного переживання подій, життєвих явищ	13,73
4	Групові успіхи і невдачі переживаються всіма членами групи	8,59
5	Успіхи і невдачі кожного переживаються всіма	14,00
6	Група вміє регулювати, контролювати свої емоції	8,34
7	Група приваблива для своїх членів, вони прагнуть бути завжди разом	7,09
	<i>В. Вольова єдність групи</i>	
	<u>Групові якості:</u>	
1	Група може самостійно ставити цілі	12,48
2	Здатна мобілізувати всі фізичні і духовні сили для подолання труднощів і перешкод	7,4
3	Ухвалює рішення швидко й усвідомлено	7,03
4	Знаходить безпомилковий спосіб здійснення дій	10,26
5	Ухваливши рішення, відразу приступає до його виконання	11,25
6	Доводить справу до кінця	12,89
7	Група здатна на розумний і виправданий ризик	5,4
	<u>Рівень суспільної роботи в групі</u>	
1	Авторитетність, дієздатність, ініціативність органів учнівського самоврядування	13,00
2	Суспільна активність усіх учнів	11,01
3	Позитивний вплив колективу на учнів групи	9,97
4	Самостійність та ініціативність у роботі учнівського колективу	15,19

**Додаток 2**  
**Таблиця 2**

**А. Результати оцінки значущості педагогами-майстрами компонентів системи знань і вмінь з виховної роботи з учнівською молоддю**

**Б. Результати зіставлення рівня сформованості знань і вмінь у педагогів-вихователів трьох груп з виховної роботи з учнівською молоддю**

п/п	Основні компоненти системи знань та вмінь педагогів-вихователів	А	Б					
		Оцінка ступеня значущості знань, умінь	Оцінка ступеню значущості знань та вмінь (самооцінка, виражена в балах)			Оцінка ступеню оволодіння знаннями і вміннями (оцінка, виражена в балах)		
			майстри	скоріше майстри	немайс-три	майстри	скоріше майстри	немайс-три
	<b>ЗНАННЯ</b>							
	Державні документи з питань вдосконалення процесу виховання учнівської молоді	0,88	4,55	4,0	3,36	4,70	4,11	2,82
	Історія педагогіки	0,76	3,85	3,62	3,34	4,19	3,85	2,76
	Знання передового досвіду у сфері виховної роботи	0,92	4,43	3,92	3,68	4,62	3,94	3,0
	Принципи виховання	0,87	4,41	4,17	3,88	4,56	4,28	3,73
	Структура і специфіка виховного процесу	0,80	4,14	3,97	3,56	4,35	4,06	3,21
	Самоврядування в учнівському колективі	0,90	4,28	4,16	3,44	4,58	4,24	2,78
	Основи педагогіки співробітництва	0,84	4,30	4,08	3,75	4,45	4,18	3,10
	Зміст, форми і методи виховної роботи	0,98	4,65	4,35	3,94	4,72	4,44	3,36
	Знання психології вихованців, їх вікових та індивідуальних особливостей	1,0	4,58	4,28	3,6	4,83	4,25	3,11
	<b>УМІННЯ</b>							
	<i>І. Гностичні вміння</i>							
	Вивчати психолого-педагогічну літературу з питань виховання учнівської молоді	0,66	4,07	4,04	3,65	4,67	4,21	3,2
	Вивчати передовий педагогічний досвід у сфері виховної роботи і прагнути реалізувати його в своїй практичній діяльності	0,50	4,2	3,96	3,75	4,47	3,93	3,3



	Аналізувати особливості своєї діяльності і поведінки	0,77	4,33	4,14	3,85	4,6	4,11	3,45
	Вивчати вікові та індивідуальні особливості учнів, зокрема їх професійні інтереси	0,78	4,2	4,11	3,7	4,6	4,0	3,25
	Спільно з учнями аналізувати діяльність учнівської групи, навчаючи їх способам колективного аналізу і самоаналізу	0,83	4,27	4,04	3,6	4,87	4,14	3,35
	Аналізувати педагогічну ситуацію і причини її виникнення	0,85	4,33	4,36	4,0	4,87	4,36	3,65
	Індекс значущості групи вмінь	0,73						
	Середній бал		4,23	4,11	3,75	4,68	4,13	3,37
	<i>II. Проектувальні вміння</i>							
	Здійснювати проектування програми розвитку групи і кожного учня	0,76	4,73	4,14	3,75	4,8	4,43	3,3
	1) виділяти провідні виховні завдання	0,88	4,8	4,34	3,75	4,9	4,52	3,5
	2) моделювати можливі способи досягнення мети	0,72	4,13	3,86	3,5	5,0	4,14	3,9
	3) передбачати можливі утруднення в діяльності групи учнів	0,70	4,13	3,79	3,6	4,93	4,1	3,2
	4) розробляти форми і методи педагогічної співпраці з учнями	0,72	4,13	3,75	3,5	4,6	4,0	3,2
	Спільно з учнями здійснювати перспективне планування розвитку групи	0,88	4,6	4,25	3,75	4,6	4,21	3,25
	Спільно з учнями планувати діяльність групи на певний період	0,88	4,53	4,25	3,85	4,87	4,38	3,3
	Проектувати цілі і шляхи вдосконалення педагогічної майстерності у сфері виховної роботи з учнівською молоддю	0,85	4,4	4,25	3,65	4,6	4,18	3,2
	Індекс значущості групи вмінь	0,84						
	Середній бал		4,57	4,23	3,75	4,73	4,28	3,29
	<i>III. Конструктивні вміння</i>							
	Здійснювати моделювання майбутньої колективної творчої діяльності відповідно до поставлених завдань	0,66	4,2	4,0	3,25	4,6	4,1	3,1
	Спільно з учнями конкретизувати план підготовки і проведення колективної творчої справи (КТС):	0,87	4,4	4,11	3,7	4,73	4,36	3,45
	1) передати учням ініціативу у визначенні, уточненні мети, відборі і композиційній побудові змісту КТС	0,86	4,73	4,82	3,8	4,8	4,5	3,4
	2) надавати учням можливість самостійно здійснювати вибір ініціативної групи і розподіляти доручення у підготовці КТС	0,97	4,73	4,46	4,0	5,0	4,54	3,75
	3) здійснювати професійну спрямованість виховних справ	0,77	3,93	4,21	3,7	4,93	4,39	3,55
	Визначати власну позицію і форму участі в КТС, що сприяє розвитку в учнів зацікавленого відношення до майбутньої діяльності	0,85	4,33	3,96	3,6	4,73	4,11	3,35
	Індекс значущості групи вмінь	0,79						

	Середній бал		4,31	4,02	3,67	4,7	4,17	3,33
	<i>IV. Комунікативні вміння</i>							
	На основі вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнів моделювати майбутній процес спілкування з вихованцями	0,80	4,27	4,14	3,65	4,73	4,17	3,3
	Встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями, засновані на взаємній пошані і довірі	0,88	4,4	4,04	3,6	4,93	4,43	3,5
	Допомагати регулювати взаємини у групі	0,67	4,07	3,86	3,25	4,47	4,0	3,05
	Стимулювати в учнів інтерес і позитивне відношення до майбутньої професійної діяльності	0,78	4,07	4,0	3,6	4,73	4,11	3,45
	Управляти власним настроєм у процесі спілкування з учнями	0,77	3,9	4,11	3,7	4,47	4,39	3,5
	Індекс значущості групи вмінь	0,78						
	Середній бал		4,13	4,0	3,56	4,66	4,22	3,36
	<i>V. Організаторські вміння</i>							
	Спільно з учнями організовувати різні види діяльності, підпорядковані загальним завданням	0,72	4,27	3,96	3,41	4,73	4,14	3,3
	Сприяти розвитку згуртованого учнівського колективу, ініціативи і самостійності його членів	0,80	4,13	3,89	3,25	4,73	4,1	3,0
	Сприяти залученню учнів до клубної і гурткової діяльності, що формує їх професійні інтереси	0,79	4,13	3,86	3,3	4,53	4,18	3,15
	Спільно з учнями здійснювати організацію різних форм виховної роботи	0,79	4,13	4,04	3,55	4,6	4,11	3,15
	Навчати актив групи способам організаторської діяльності	0,78	4,13	3,79	3,35	4,6	3,86	3,0
	Допомагати учням на початковому етапі розвитку колективу у вирішенні різних організаторських питань (розподіл доручень, організація системи контролю за їх виконанням та ін.)	0,82	4,27	4,32	3,8	4,8	4,29	3,56
	Сприяти організації позитивного впливу колективу і його активу на кожного вихованця	0,80	4,0	4,04	3,5	4,73	4,14	3,05
	Доцільно і швидко діяти у непередбачуваних ситуаціях, координувати будь-які впливи на групу	0,67	3,93	3,71	3,6	4,47	3,93	3,05
	Організувати свою діяльність і час у процесі виховання	0,76	3,9	3,79	3,55	4,67	4,11	3,4
	Індекс значущості групи вмінь	0,77						
	Середній бал		4,09	3,93	3,48	4,66	4,09	3,13

### Додаток 3

#### Таблиця 3

Результати зіставлення оцінки і самооцінки ступеня сформованості знань і умінь педагогів-вихователів з різним рівнем майстерності за допомогою  $\hat{H}$  - критерію Краскела-Валліса

№ п/п	Основні компоненти системи знань і умінь	Дисперсія рангових сум	
		само- оцінка	оцінка
	<i>ЗНАННЯ</i>		
1	Державні документи з питань удосконалення процесу виховання учнівської молоді	10,56	32,42
2	Історія педагогіки	11,21	36,19
3	Знання передового досвіду у сфері виховної роботи	11,51	36,39
4	Принципи виховання	12,74	32,60
5	Структура і специфіка виховного процесу	11,53	31,08
6	Самоврядування в учнівському колективі	12,38	34,92
7	Основи педагогіки співробітництва	11,95	36,4
8	Зміст форми і методи виховної роботи	10,54	40,62
9	Знання психології вихованців, їх вікових та індивідуальних особливостей	12,90	38,60
	<i>УМІННЯ</i>		
1	Вивчати психолого-педагогічну літературу з питань виховання учнівської молоді	10,34	37,44
2	Вивчати передовий педагогічний досвід у сфері виховної роботи і прагнути реалізувати його в своїй практичній діяльності	7,9	27,83
3	Аналізувати особливості своєї діяльності і поведінки	10,10	24,39
4	Вивчати вікові та індивідуальні особливості учнів, зокрема їх професійні інтереси	14,85	35,76
5	Спільно з учнями аналізувати діяльність учнівської групи, навчаючи їх способам колективного аналізу і самоаналізу	20,09	34,69
6	Аналізувати педагогічну ситуацію і причини її виникнення	8,0	24,47
7	Здійснювати проектування програми розвитку групи і кожного учня	20,88	36,22
8	Спільно з учнями здійснювати перспективне планування розвитку групи	20,37	36,69
9	Спільно з учнями планувати діяльність групи на певний період	11,51	36,89

10	Проектувати цілі і шляхи вдосконалення педагогічної майстерності в області виховної роботи з учнівською молоддю	12,90	38,06
11	Здійснювати моделювання майбутньої колективної творчої діяльності відповідно до поставлених завдань	20,87	34,09
12	Спільно з учнями конкретизувати план підготовки і проведення колективної творчої справи (КТС)	12,37	32,47
13	Визначати власну позицію і форму участі в КТС, що сприяє розвитку в учнів зацікавленого відношення до майбутньої діяльності	10,39	37,39
14	На основі вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнів моделювати майбутнє спілкування з вихованцями	13,33	32,47
15	Встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями, засновані на взаємній пошані і довірі	18,87	36,38
16	Допомагати регулювати взаємини у групі	20,18	34,19
17	Стимулювати в учнів інтерес і позитивне відношення до майбутньої професійної діяльності	7,83	32,26
18	Управляти власним настроєм у процесі спілкування з учнями	7,85	20,93
19	Спільно з учнями організовувати різні види діяльності, підпорядковані загальним завданням	15,98	34,10
20	Сприяти розвитку згуртованого учнівського колективу, ініціативи і самостійності його членів	14,19	47,85
21	Сприяти залученню учнів до клубної і гурткової діяльності, що формує їх професійні інтереси	11,63	38,83
22	Спільно з учнями здійснювати організацію різних форм виховної роботи	12,0	32,79
23	Навчати актив групи способам організаторської діяльності	14,32	38,51
24	Допомагати учням на початковому етапі розвитку колективу у вирішенні різних організаторських питань (розподіл доручень, організації системи контролю за їх виконанням та ін.)	10,59	27,28
25	Сприяти організації позитивного впливу колективу і його активу на кожного учня	13,32	42,85
26	Доцільно і швидко діяти у непередбачуваних ситуаціях, координувати будь-які впливи на групу	12,18	30,91
27	Організувати свою діяльність і час у процесі виховання	7,89	33,14

**Додаток 4**  
**Факторне завдання 1**

Матриця коефіцієнтів кореляції між ознаками, що характеризують виховну діяльність педагогів-майстрів в оцінці компетентних суддів

№ п/п	Змінні параметри	1	2	3	4	5
1	Рівень сформованості вмінь	1	0,228	0,077	0,458	0,188
2	Педагогічний стаж	0,228	1	-0,13	0,207	0,276
3	Тривалість роботи з групою	0,077	-0,13	1	-0,228	0,032
4	Педагогічні здібності до роботи з учнівською молоддю	0,458	0,207	-0,228	1	0,146
5	Відношення до виховної роботи з учнями	0,188	0,276	0,032	0,146	1

**Додаток 5**  
**Факторне завдання 2**

Матриця коефіцієнтів кореляції між ознаками, що характеризують виховну діяльність педагогів-немайстрів в оцінці компетентних суддів

№ п/п	Змінні параметри	1	2	3	4	5
1	Рівень сформованості вмінь	1	0,272	-0,219	0,095	-0,090
2	Педагогічний стаж	0,272	1	0,109	0,054	-0,119
3	Тривалість роботи з групою	-0,219	0,109	1	-0,149	0,222
4	Педагогічні здібності до роботи з учнівською молоддю	0,095	0,054	-0,149	1	0,376
5	Відношення до виховної роботи з учнями	-0,090	-0,119	0,222	0,376	1

## **РОЗДІЛ IV. ЗМІСТ І ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

---

### **4.1. СТАН ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ- ВИХОВАТЕЛЯ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ РОБОТИ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Оновлення соціальних процесів в Україні викликало потребу у перегляді стану існуючої системи професійної підготовки вчителя-вихователя. Особливу увагу слід зосередити на можливостях продуктивного професійного становлення майбутніх педагогів у напрямку їх підготовки до виховної роботи з учнівською молоддю. За свідченням ряду дослідників (А.П. Акімова, Є.П. Белозерцев, І.С. Дмитрик, В.Д. Шадріков, Б.З. Вульф, О.О. Бодальов, І.Г. Єрмаков, В.М. Хайруліна, В.І. Журавльов, Т.С. Полякова та ін.) випускники педагогічних вишів недостатньо мірою підготовлені саме до виховної роботи з учнівською молоддю в сучасних умовах. Таке положення пояснюється рядом причин, серед яких заперечення значення виховання<sup>199</sup> і витіснення виховної роботи із навчальних закладів або надання їй другорядного місця.

Так, Б.С. Бондар відзначає, що помітна розгубленість серед педагогів у питанні соціальних і моральних орієнтирів виховання, його пріоритетів, що негативно впливає на молоде покоління. На важливість розробки нової ідеології виховання і виховної роботи на основі національної ідеї акцентує увагу В.П. Струманський, який вважає, що саме ці питання "найрельєфніше позначають обриси майбутнього нашої держави..."<sup>200</sup>. Г.О. Балл підкреслює, що гуманістичні гасла гармонійного, всебічного творчого розвитку особистості у бувшому Союзі не змогли реалізуватися, бо мали насамперед пропагандиське призначення і перебували "у кричущій суперечності з реальним життям і з дійсним соціальним замовленням

---

<sup>199</sup> Шадріков В.Д. Философия образования и образовательные политики. – М.: Логос, 1993. – 181 с. ; Зязюн І.А. Культуротворча функція виховання студентів педагогічного вузу // Вища педагогічна освіта: наук.-метод. зб. – Вип.17. – К.: Вища шк., 1994. – С. 66-72.

<sup>200</sup> Струманський В.П. Концептуально-структурний зміст виховання і виховної роботи в прогностичних проєкціях української наукової педагогіки // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 1994. – № 2. – С. 124-127. – С. 124

держави – курсом на формування конформних, керованих індивідів"<sup>201</sup>. Суттєвим недоліком "існуючої системи педагогічної освіти продовжує залишатись домінуюча у ній так звана бездітна педагогіка. У ній дитина (студенти) виступає деяким безвладним об'єктом, що змушений повністю підкорятися наказам і вказівкам вчителя і, відповідно, викладача"<sup>202</sup>, що й призводить врешті решт до нівелювання душі вихованця та його байдужості.

Неоднозначне ставлення до проблем виховання негативно позначається на процесі професійної підготовки вчителя-вихователя, в якій продовжує домінувати тенденція першорядності фахових і другорядності педагогічних дисциплін, хоча на словах проголошується протилежне. Отже, відзначимо основні принципові протиріччя у процесі підготовки вчителя-вихователя:

- між об'єктивними вимогами суспільства і суб'єктивними утрудненнями, стереотипним мисленням, традиційними підходами;
- між типовою системою підготовки вчителя та індивідуально-творчим характером виховної діяльності;
- між застарілими формами, методами, засобами викладання педагогічних дисциплін та потребою ВНЗ, школи у впровадженні у навчальний процес нових педагогічних технологій, що мають виховуючий, стимулюючий характер.

Над вирішенням цих протиріч творчо працюють науковці і викладачі в Україні і за рубежом. Все гостріше ставляться питання щодо того, який вчитель потрібен сьогодні (І.А. Зязюн, Н.П. Дамська, А.А. Столяр, Р.П. Скульський, В.В. Сагарда, М.І. Шкіль). Нині підготовка майбутніх учителів здійснюється у декількох напрямках: у межах підготовки вчителя-предметника, який одночасно готується до виконання функцій класного керівника-вихователя, педагога-психолога, соціального педагога. У літературі представлені різні аспекти підготовки педагогічних кадрів: за ступеневою системою (М.І. Шкіль. Г.П. Грищенко, А.М. Бойко, В.О. Пашенко, В.Н. Гончаров, В.М. Лопаткін, П.К. Одинцов, А.І. Панарін), розробка системи активних форм, засобів активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі викладання педагогічних дисциплін (Б.С. Кобзар,

---

<sup>201</sup> Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 1994. – №2. – С. 3-11. – С. 4

<sup>202</sup> Дмитрик І.С., Бурлака Я.І. Технологія виховного процесу. – К.: КДП, 1991. – 69 с. – С. 3

М.Д. Ярмаченко, Н.М. Тарасевич, Г.А. Стефанівська), варіативних занять у педвузі (А.М. Бойко, М.В. Гриньов, Н.М. Дем'яненко), модульне навчання (А.М. Алексюк, А.О. Вербицький, П.А. Юпявіченс), технологія виховання (Ю.П. Азаров, В.П. Беспалько, І.С. Дмитрик, І.П. Підласий, Т.Я. Василенко, Я.І. Бурлака), педагогічна технологія навчання (Н.Ф. Тализіна, Н.Д. Нікандров, Т.О. Ільїна, Н.В. Кузьміна, В.М. Полонський, Л.М. Фрідман, М.В. Кларін, П.У. Крейтсберг, І.Е. Унт, Е.В. Круль, В.Ю. Пітюков, Ф. Янушкевич), розвиток педагогічної творчості вчителя (К. Ангеловські, Л.Б. Білієнко, В.Л. Худяков, Н.В. Кічук, Я.А. Пономарьов, П.І. Шевченко, Б.Д. Красовський, Б.С. Кобзар), гуманізація професійного становлення вчителя (І.Д. Бех, Е.С. Барбіна, Г.О. Балл, О.П. Кондратюк), розвитку комунікативної культури педагога (С.Б. Єлканов, О.О. Леонтьєв, В.А. Кан-Калік, В.Г. Казанська, М.Д. Касьяненко, Н.П. Анікеєва, Л.В. Крамущенко, М.О. Лазарєв, Л.В. Кондрашова).

Таким чином, підвищення ефективності підготовки вчителя-вихователя відбувається за різними напрямками. Одним із перспективних і продуктивних напрямів є використання педагогічної технології у навчально-виховній роботі і процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Розглянемо окреслений напрям детальніше.

Аналіз зарубіжної літератури засвідчив, що у сучасних педагогічних дослідженнях з цієї проблеми простежуються два основних напрями:

- ✓ перший – це розробка і застосування технології у навчанні або технологізація процесу навчання (від програмованого навчання до застосування інформаційної технології – ЕОМ, комп'ютеризованих систем збереження інформації);

- ✓ другий – "технологічний" підхід до побудови навчання в цілому, або технологія навчання. Наше дослідження здійснювалося в межах другого підходу.

У центрі наукового пошуку знаходиться проблема якості навчання, підготовки фахівців. В останні роки розвиваються нові технології інтенсивного, концентрованого, проблемного, контекстового, блоково-модульного навчання.

Реалізація визначених підходів простежується через упровадження у практику новітніх систем навчальної роботи, створених педагогами-



майстрами. Проте поняття "педагогічна технологія" до 80-х років майже не розглядалося у вітчизняній літературі, хоча окремі його аспекти досліджувалися науковцями. Разом з тим у зарубіжній літературі, починаючи з 70-х років ХХ століття йшли інтенсивні розробки цього напрямку. "Специфіка педагогічної технології полягає у тому, що в ній конструюється і здійснюється такий навчальний процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей"<sup>203</sup>, а звідси і високої результативності.

Саме поняття "технологія навчання", або "педагогічна технологія", формувалося під впливом системного підходу, "спрямованого на розв'язування дидактичних проблем шляхом управління навчальним процесом із точно заданими цілями, досягнення яких повинно підлягати чіткому опису і визначенню"<sup>204</sup>. На думку американських учених педагогічна технологія – це дослідження з метою виявлення принципів і розробки прийомів оптимізації освітнього процесу, що ґрунтується на аналізі чинників, які підвищують ефективність освіти. За характеристикою японського вченого-педагога Т. Сакамото, педагогічна технологія являє собою впровадження в педагогіку системного способу мислення, який ще можна назвати "систематизацією освіти". Його сутність полягає в ідеї повної керованості навчальним процесом.

На думку академіка Н.Ф. Тализіної, сутністю сучасної технології навчання є визначення найбільш раціональних способів досягнення поставлених цілей. При цьому навчальний процес розглядається комплексно як система, яка потребує дослідження взаємозалежностей її складових. Звідси виникає потреба використання результатів пошуку, що отримані в різних галузях знань, зокрема, соціології, психології, кібернетики, математики та інших.

Таким чином, педагогічна технологія, з одного боку, виступає як науково обґрунтована практика навчання або системний метод організації навчально-виховного процесу; з другого – це галузь педагогіки, в якій об'єктом дослідження є процес навчання, засвоєння знань, а метою – розкриття зв'язків і закономірностей, що діють у цьому процесі і які забезпечують його раціональну побудову та досягнення запланованого результату.

---

<sup>203</sup> Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1989. – 80 с. – С. 14

<sup>204</sup> Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – С. 10

Теоретичний огляд літератури, аналіз стану педагогічної підготовки майбутніх учителів у різних регіонах України (ВПНЗ м.м. Києва, Луганська, Полтави, Рівного, Луцька, Черкас, Кам'янець-Подільського, Умані та інших), ряду педвузів Росії (Російський державний педагогічний університет імені О.І. Герцена, Костромський державний університет імені М.О. Некрасова), проведений за останні 30-х років, засвідчив наявність істотних недоліків у системі педагогічної освіти. Це насамперед стосується навчальних планів, програм і підручників. Для того періоду була характерна уніфікація навчальних планів, форм та методів підготовки вчительських кадрів, хоча останнє не призводило до будь-якої усталеності, бо "... вони майже щороку зазнавали змін, удосконалювалися, поліпшувалися". Однак ці "...часті зміни навчальних планів не завжди були вмотивовані і не сприяли істотному вдосконаленню навчально-виховного процесу, а головне – його кінцевому результату – підготовці висококваліфікованих фахівців".

Слід зазначити, що типовий навчальний процес у педвузах мав загальні негативні ознаки, які були притаманні вищим навчальним закладам взагалі, а саме: одноманітність, обмеженість, байдужість, повільність, нівелювання особистості і в цілому – орієнтація на підготовку спеціалістів-конформістів<sup>205</sup>.

Професійне становлення педагога-вихователя відбувалося під впливом трьох циклів дисциплін, які вивчалися у педвузах: суспільних, психолого-педагогічних і спеціальних. Проте на педагогічні науки відводилося всього 10% навчального часу проти 25% у розвинутих зарубіжних країнах (США, Англії, Німеччині). Заідеологізованість суспільних і педагогічних дисциплін, відрив вищої педагогічної школи від життя, формалізм, знеособленість педагогічного процесу призводив до того, "що вузи готували педагогічно некомпетентних учителів..."<sup>206</sup>.

Педагогічний цикл включав наступні дисципліни: вступ до спеціальності, педагогіку школи, історію педагогіки, окремі методики, спецсемінари і спецкурси з актуальних проблем теорії і

---

<sup>205</sup> Козаков В.А. Про деякі проблеми перебудови вищої освіти суверенної України // Нові технології навчання. – Вип.3. – К.: УМК ВО, 1992. – С. 3-11.

<sup>206</sup> Козаков В.А. Про деякі проблеми перебудови вищої освіти суверенної України.

методики виховання й навчання<sup>207</sup>. Наприклад, тоді ще Житомирському педінституті були спецсемінари по роботі класного керівника, вихователя груп продовженого дня, методики виховної роботи.

Аналіз програм педагогічних курсів показав їх недосконалість. Наукові дослідження з проблеми теорії і змісту освіти (В.В. Краєвський та ін.) свідчать про те, що навчальні програми повинні відображати тезаурус знань, уміння, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, міжсуб'єктні взаємодії. Одночасно структурний аналіз освіти повинен включати процесуально-технологічну підсистему за ознакою "процес-результат".

Однак у програмах традиційно висвітлювався лише перший елемент – знання у вигляді наукових ідей, теорій, законів, принципів, системи понять. Інші елементи у програмах не конкретизувалися: був відсутній перелік основних навчально-виховуючих, розвивальних цілей і проєктований рівень їх досягнення, а також перелік загальнопедагогічних умінь як практичний результат вивчення педагогічних курсів, не вказувалися проблеми, які студенти повинні навчитися творчо вирішувати, відсутній і перелік типових професійно-педагогічних задач, котрі студенти повинні навчитися розв'язувати, не виділялися форми і засоби контролю провідних компонентів змісту навчального предмету. Названі компоненти програми розроблялися творчо працюючими викладачами самостійно.

Відзначені недоліки характерні і для підручників з педагогічних дисциплін. Як зазначають у своїх дослідженнях В.А. Башкірев, В.В. Сагарда, Р.П. Скульський, Г.О. Стефанівська, вони потребують значного оновлення змісту, усунення кон'юнктурщини, схоластики, догматизму та ідеологічних установок адміністративно-командної системи у вигляді декларативних схем, гасел, огульної критики зарубіжної педагогіки, її несуттєвих поверхових протиріч<sup>208</sup>. Справедливо зазначається, що заідеологізованість чинних у

---

<sup>207</sup> Программы педагогических институтов // Педагогика. – М.: Просвещение, 1987. – 222 с.

<sup>208</sup> Башкірев В.А., Сагарда В.В. До питання оновлення системи підготовки педагогічних кадрів в умовах університету // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – Вип. 5. – К.: НМКВО, 1992. – С. 3-11.

попередні роки навчальних програм педагогічних курсів дійсно не сприяла засвоєнню студентами специфічних завдань різних типів середніх освітніх установ і організації навчально-виховного процесу в них, не спрямовувало фахівців на творчих пошук.

Результати аналізу навчальних планів, програм, посібників з педагогічних курсів стосовно їх виховуючої, розвивальної спрямованості, дають можливість зробити наступні висновки:

1) цілі вивчення навчально-виховної інформації зазначених дисциплін слабо співвідносяться з цілями функціонування підсистеми "школа" як складової педагогічної освіти";

2) навчальна інформація переважно висвітлюється репродуктивним способом, увага акцентується на змістову інформацію без розкриття її виховного потенціалу;

3) недостатнє значення приділяється розкриттю суттєвих протиріч педагогічної дійсності, що не сприяє наступності в роботі вузу і школи;

4) навчальна інформація нерідко має негативну спрямованість у зв'язку із значною заідеологізованістю і знеособленістю їх змісту. Це призводило до того, що процес викладання педагогічних дисциплін, їх зміст, інформація про способи оперування знаннями цілковито залежали від майстерності викладача.

Актуальність зазначеної проблеми, підтвердження зроблених висновків показали і результати опитування, яке проводилося серед учителів Житомирської області, викладачів, студентів Житомирського, Рівненського, Кам'янець-Подільського, Ізмаїльського педагогічних вишів, їм було запропоновано оцінити важливість та частоту застосування різноманітних форм та методів роботи, які частіше застосовуються у школі і педагогічному ВНЗ, а також проаналізувати причини, що заважають повністю реалізувати наявний творчий потенціал учасників педагогічного процесу. Результати опитування такі: викладачі і вчителі досить високо оцінили можливості традиційних і нетрадиційних форм та методів навчання. Однак у практичній діяльності респонденти фактично надають перевагу репродуктивним, інформаційним засобам навчання, які слабо стимулюють розвиток активності, самостійності, творчості учнівської і студентської молоді. Лише третина творчо працюючих педагогів (33%) постійно звертається до активних форм та методів навчання, ґрунтуючись на нових технологіях навчальної роботи,

передовому досвіді. Це призводить до посилення негативного ставлення з боку молоді до процесів навчання і виховання і низький престиж освіти в цілому.

Крім того нами ще на початковому етапі дослідження проводилося опитування випускників Житомирського, Луганського педагогічних вишів, а також молодих учителів різних регіонів України (760 осіб) стосовно пропозицій щодо покращення професійної підготовки вчителя-вихователя. Переважна більшість опитуваних наголошувала на необхідності посилення практичної і технологічної спрямованості педагогічних курсів і наближення викладання до потреб середніх освітніх закладів, учнівської молоді, введення у навчальний процес системи педагогічних задачних ситуацій, педагогічної техніки: впровадження гнучких, варіативних форм, методів, прийомів виховної роботи із різними категоріями учнівської молоді (від педагогічно занедбаних до обдарованих дітей). Випускники вважали, що "педагогіка – наука, яка потребує не менше уваги, аніж, наприклад, математика або фізика". Зверталася увага і на питання вдосконалення різних видів педагогічних практик з тим, щоб студенти вже з молодших курсів могли постійно спілкуватися з учнями, досвідченими вчителями, поступово збагачуючи свій досвід, знання та педагогічні вміння.

*Резюмуємо:* огляд літератури, вивчення навчальних планів, програм, посібників, опитування вчителів, викладачів, студентів свідчить про необхідність внесення суттєвих змін у процес викладання педагогічних дисциплін з метою посилення підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи з учнівською молоддю.

## 4.2. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В умовах переходу до загальносвітового відкритого освітнього простору зростає науково-практична потреба зміни структури, змісту і характеру знань, досвіду майбутніх фахівців, формування їх професійного світогляду і життєвої позиції, визначення перспектив професійного та особистісного розвитку. Теоретичні та практичні знання, отримані майбутніми фахівцями у виші, мають стати професійно-орієнтованими й особистісно-присвоєними, оскільки найважливішим завданням вищої педагогічної освіти є підготовка конкурентоспроможних фахівців, здатних приймати професійно виважені рішення в ситуаціях, що динамічно змінюються.

Сучасний ринок праці свідчить, що перевагу мають ті випускники ВНЗ, особистісний та професійний досвід яких дозволяє інтегрувати індивідуальний світогляд, ціннісні орієнтації до сфери їхньої професійної діяльності. Особливо це стосується підготовки майбутніх учителів. Історія розвитку педагогічного знання свідчить про його затребуваність й актуальність педагогіки у підготовці майбутніх учителів.

Водночас, як зазначає О.Л. Жук, універсальність педагогічних знань і вмінь виявляється в широкому їх застосуванні в особистісно-професійної діяльності у сфері будь-якої професії, що дозволило обґрунтувати зростаючу роль педагогіки в підготовці не тільки сучасного вчителя, але й будь-якого фахівця. Сучасний педагог/фахівець повинен також володіти вміннями аналізувати, проектувати, конструювати, організовувати педагогічний процес, продуктивно спілкуватися (у тому числі в міжкультурному середовищі), запобігати міжособистісні конфлікти. Знання з педагогіки, що взаємодіють з психологічними знаннями, необхідні сучасному педагогу/фахівцю для постійної самоосвіти, успішної побудови професійної кар'єри, розвитку творчих здібностей. Вони важливі і для організації щасливого сімейного життя, повноцінного розвитку та виховання дітей<sup>209</sup>.

---

<sup>209</sup> Жук О. Л. О роли педагогики в личностно-профессиональном развитии будущих специалистов <http://www.bsu.by/main.aspx?guid=276693>).

В основі професійної педагогічної освіти в Україні лежать дві основні концепції (ідеї): концепція неперервної ступеневої освіти та Державна цільова комплексна програма "Вчитель". Розвивається ступенева професійно-педагогічна освіта, що включає педагогічні коледжі, педагогічні виші, бакалаврат, магістратуру, аспірантуру, докторантуру. Нова європейська система вищої освіти – бакалавр і магістр в освіті, закріплена Болонською угодою 2003 року. Перехід України на європейську систему освіти пов'язаний з процесами глобалізації в сучасному суспільстві, з прийняттям єдиної форми освіти на європейському просторі.

При цьому в освіті ХХІ століття відбуваються такі зміни: перенесення центру ваги з навчання на учіння, більш тісний зв'язок з життям, зміна моделі освіти, здобуття освіти незалежно від місця проживання за допомогою дистанційної освіти, можливість отримати домашню освіту, розвиток інтелекту людини (її творчого потенціалу та критичного мислення).

Традиційна модель "освіта на все життя" відрізняється від моделі "освіта протягом усього життя". Суть традиційної моделі: отриманої у загальноосвітньому закладі та вищі освіти має вистачити на все життя; суть інноваційної моделі: інформація швидко застаріває і змінюється, тому для оволодіння новою інформацією необхідно вчитися все життя.

Учень з об'єкта навчання перетворюється на суб'єкт навчання. Проте виникають нові проблеми в освіті ХХІ століття: недостатній рівень професіоналізації, відсутність розробки системного педагогічного знання, комп'ютеризації навчальних закладів, консерватизм частини педагогів, їх недостатня мобільність, слабе орієнтування в потоках інформації тощо<sup>210</sup>.

Відтак, оволодіння психолого-педагогічними знаннями і вміннями (завдяки їх універсальному характеру та виховної спрямованості) є ефективним засобом особистісного та професійного розвитку майбутніх педагогів. Затребуваність таких знань і умінь

---

<sup>210</sup> Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : [монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – [вид. 2-е, доп.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 380 с.

визначається зростаючою роллю освіти і виховання у сучасному світі у контексті соціально-економічного розвитку держави, а саме: освіта і виховання забезпечують розвиток і відтворення людського капіталу, який стає в постіндустріальну епоху провідною рушійною силою сталого соціально-економічного розвитку. Під людським капіталом в економіці розуміється сукупність всіх продуктивних якостей працівника, що включають набуті знання та навички, а також мотивацію й енергію (активність), які можуть використовуватися протягом конкретного періоду часу з метою виробництва товарів і послуг. З позицій педагогіки людський капітал можна визначити як сукупність знань і досвіду, ціннісних особистісно-професійних якостей, що забезпечують мотивовану здатність і готовність педагога/фахівця (випускника ВНЗ) ефективно вирішувати різноманітні соціально-особистісні та професійні завдання (І.А. Зязюн, О. Л. Жук, Н.Г. Ничкало).

Зростання ролі педагогічних знань й освіти в розвитку людського капіталу визначається, у свою чергу, відповідними чинниками<sup>211</sup>.

1. Недостатня відповідність якості людського капіталу (брак знань і досвіду, здібностей, мотивації та активності працівників) вимогам нового суспільства, заснованого на знаннях, і вирішення глобальних проблем людства (енергетичних, екологічних, кліматичних, економічних, соціальних та ін.).

Соціально-економічна ситуація потребує інноваційних пошуків, самоосвіти, розв'язання нестандартних проблем, підвищення свого особистісного та професійного рівня. Необхідність вирішення глобальних проблем поставили людство перед вибором – продовжувати жити, не замислюючись про долі наступних поколінь, або змінити спосіб своєї життєдіяльності, характер комунікації та взаємодії з природою і соціумом, один з одним.

2. Підвищена затребуваність у нових умовах не тільки професійних компетенцій працівників, але і їх духовно-моральних особистісних якостей. Світова фінансово-економічна криза 2008 року засвідчила, що

---

<sup>211</sup> Жук О. Л. О ролі педагогіки в личностно-професійному розвитку майбутніх фахівців : <http://www.bsu.by/main.aspx?guid=276693>; Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 692 с. – С. 10-11. ; Ковальчук В. А. Соціально-педагогічні задачі: сутність, типологія, технологія розв'язання : [монографія] / В. А. Ковальчук. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 152 с.



люди, які втратили духовно-моральні орієнтири, проте володіють потужними ресурсами, здатні заради користі і прибутку на колосальні деструктивні дії проти інтересів суспільства і держави. Фактично фінансово-економічна криза є наслідком кризи духовної, яку подолати набагато складніше й триваліше за часом. Роль духовно-морального виховання в сучасному глобалізованому світі зростає і стає реальним фактором процвітання народів і держав. Тому відповідно зростає роль соціально-особистісних компетенцій майбутніх фахівців, заснованих на моральних якостях, професійних знаннях та вміннях.

3. Необмеженість і невичерпність людського капіталу. Дійсно, засвоєння нових знань та інформації служить передумовою виробництва нового знання, а їх експропріація не зменшує обсяг людського капіталу. Завдяки освіті людський капітал виявляється, по суті, невичерпним. Останнє радикально змінює характер соціально-економічних процесів. Економічний і науково-технічний прогрес країни залежить від індивідуальних досягнень її громадян, їх соціально-професійної компетентності, освіченості і розвиненості кожної особистості. Освіта прискорює швидкість поширення відкриттів та інновацій, темпи науково-технічного прогресу.

Це підтверджують приклади країн з високим рівнем розвитку освіти, які не мають великих запасів природних ресурсів<sup>212</sup>.

Отже, нагальні освітні потреби вимагають змін у змісті педагогічних знань відповідно до потреб особистості та вимог сучасного суспільства.

Актуальність проблеми також зумовлена низкою суперечностей: між об'єктивною необхідністю в педагогічних знаннях для професійної діяльності майбутнього вчителя та недостатнім рівнем розробленості цієї проблеми в теорії професійної освіти; між потребою суспільства у висококваліфікованих педагогах та змістом і умовами їх підготовки до професійної діяльності у педагогічному закладі; між традиційними формами організації освітнього процесу педагога та необхідністю впровадження інноваційних підходів, що дозволяють підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх учителів, в основі якої лежить системне педагогічне знання; між необхідністю педагогів

---

<sup>212</sup> Жук О. Л. О роли педагогики в личностно-профессиональном развитии будущих специалистов : <http://www.bsu.by/main.aspx?guid=276693>.

здійснювати процес освіти, самоосвіти та недостатнім рівнем підготовки до цього процесу у ВНЗ.

У процесі дослідження обґрунтовано методологічні засади, а саме особливості гуманітаризації професійно-педагогічної підготовки фахівців, проаналізовано парадигму безперервної освіти, а також сучасні наукові підходи – гносеологічний, системний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, синергетичний, професіологічний, компетентнісний, інтегративний, задачний (В.Г. Кремень, В.П. Андрущенко, І. А. Бех, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, П.Ю. Саух та ін.)<sup>213</sup>.

Теоретичну основу досліджень з проблеми педагогічних знань у професійній підготовці вчителя становлять: теорії, присвячені проблемі педагогічного знання (О.А. Абдулліна, С.І. Архангельський, В. І. Гінецінський, В.Г. Іванов, Д. В. Качалов, Б. І. Коротяєв, В.В. Краєвський, Ю. М. Кулюткін, М. М. Скаткін, Л. О. Хомич, Г.П. Щедровицький)<sup>214</sup>; принципи системного підходу, теорія системного підходу (В.П. Беспалько, І.В. Блауберг, Ю.А. Конаржевський, Н. В. Кузьміна, В.М. Садовський, В.О. Сластьонін, Е.Г. Юдин, В.О. Якунін та ін.)<sup>215</sup>, теорія розвивального навчання (Л.С. Виготський, В. В. Давидов, Б.Д. Ельконін, О.К. Дусавицький, С.П. Семенець); концепція безперервної освіти (Г.П. Васянович, А.О. Вербицький, С.Г. Вершловський, І.А. Зязюн, А.В. Мудрик,

---

<sup>213</sup> Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 692 с.

<sup>214</sup> Абдулліна О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990.; Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. Спб.: Университет, 1992. – 115 с.; Качалов В.Д. Формування цілостного педагогічного знання у майбутніх учителів – Автореферат, Магнітогорськ, 2010. ; Коротяєв Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий: учеб. пособие для слушателей фак. по подготовке и повышению квалификации организаторов нар. Образовани / Б.И. Коротяев. М.: Просвещение, 1986. – 208 с.; Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара: Издательство СамГПИ, 1994. –165 с.; Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. Под ред. Ю.Н. Кулюткіна и Г.С. Сухобской. М., 1981.

<sup>215</sup> Кузьміна Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.; Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.

Н.Д. Нікандров, Н.Г. Ничкало, В. Д. Шадриков)<sup>216</sup>; дослідження проблем формування змісту освіти (Б. П. Беспалько, А. О. Вербицький, П. І. Гальперін, А.І. Кузьмінський, В.С. Ледньов, О. М. Леонтьєв, І. Я. Лернер, М.М. Скаткін, Н. Ф. Тализіна, Г. І. Щукіна); контекстний підхід до навчання (А.О. Вербицький); особистісно-орієнтований підхід (І.Д. Бех, І.О. Зимня, В.В. Серіков, І. С. Якиманська, С. Л. Яценко); концепція інтеграції знань у зміст професійної освіти (Т.В. Абросімова, Л.П. Берестовська, М. Н. Берулава, О.С. Гребенюк, О.В. Вознюк, В.М. Панфілова, Ю. С. Тюников, Н. В. Чекалева, Л.Д. Федерова, І.П. Яковлєв)<sup>217</sup>; теорії освіти дорослих (М. Ноулз, Ш. Мерріам, Ю.М. Кулюткин, Л.Б. Лукьянова, В.Г. Онушкін, Л.Є. Сігаєва, Л.Н. Лесохіна, С. І. Змеєв)<sup>218</sup>. Водночас ми спиралися на результати досліджень проблем професійної педагогіки (С.Я. Батішев, А.П. Бєляєва, М. Д. Крюков, Є.О. Климов, Н.В. Кузьміна, Б.Ф. Ломов, Н.Г. Ничкало, О.Ф. Федорова, В.Д. Шадриков)<sup>219</sup>.

---

<sup>216</sup> Бочарова Е. П. Дидактические основы обучения будущих специалистов самоконтролю знаний. Дис. . д-ра пед. наук. Общая педагогика. Владивосток: 1996. – 407 с.; Вербицкий А.А. Технология контекстного обучения в системе повышения квалификации / А.А. Вербицкий, И.В. Борисова М.: Высшая школа, 1989. – 124 с.; Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М.: Педагогика, 1987. – 184 с.; Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.

<sup>217</sup> Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Вітвицька. – Житомир : ЖДУ, 2005 – 398 с.; Вознюк А. В. Философские основания педагогической аксиоматики : [монография] / А. В. Вознюк, А. А. Дубасенюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.

<sup>218</sup> Змеєв С.И. Технология обучения взрослых // Педагогика. 1998. – № 7. – С. 42 -45.; Климов Е.А. Введение в психологию труда. Учеб. для студентов вузов. М.: Культура и спорт ЮНИТИ, 1998, 349 с.; Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.; Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. Под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской. М., 1981.; Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности: [монография / за ред.В.Д. Шадрикова]. М.: Наука, 1982. – 185 с.

<sup>219</sup> Климов Е.А. Введение в психологию труда. Учеб. для студентов вузов. М.: Культура и спорт ЮНИТИ, 1998, 349 с.; Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.; Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 692 с. Коновальчук – С. 51-64. Дубасенюк – С.114-148.; Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности: [монография / за ред.В.Д. Шадрикова]. М.: Наука, 1982. – 185 с.

Теоретичний аналіз проблеми вимагає розгляду базових понять. Звернемося до поняття "професія". У професіознавчій літературі існують різні підходи до тлумачення поняття "професія". Насамперед – це діяльність, що потребує спеціальної підготовки, яку людина практикує регулярно і яка служить йому джерелом засобів існування. Професія також виступає, як особлива форма соціальної організації працездатних членів суспільства, об'єднаних загальним видом діяльності і професійною свідомістю. Є.О. Климов розглядає професію по відношенню до суспільства і конкретної людини<sup>220</sup>. З точки зору суспільства професію можна уявити як систему професійних задач, форм і видів професійної діяльності, професійних особливостей особистості, що забезпечують задоволення потреб суспільства в досягненні потрібного суспільству значущого результату, продукту. Професія існує як соціально зафіксована область можливого здійснення трудових функцій людини у формі множини "трудових посад", розподілених у суспільстві. З точки зору конкретної людини професія – необхідна для суспільства, соціально цінна і обмежена внаслідок поділу праці, сфера програми фізичних і духовних сил людини, що дає їй можливість отримувати відповідно витраченої праці необхідні кошти для її існування і розвитку. Для конкретної людини професія існує як соціально зафіксована суспільством сфера її можливих трудових дій, для виконання яких вона повинна володіти певною сукупністю знань і навичок, мати відповідні здібності, професійно важливі якості особистості. Тобто, для конкретної людини професія одночасно є джерелом існування і засобом особистісної самореалізації.

У дослідженнях Є.О. Климова професія наділена певними ознаками<sup>221</sup>:

1. Обмежений рід трудової діяльності (внаслідок розподілу праці).
2. Діяльність повинна бути суспільно-корисною.
3. Професійна діяльність передбачає спеціальну підготовку і готовність до постійного оновлення своєї професії, до переходу з одного виду трудової діяльності на інший.

---

<sup>220</sup> Климов Е. А. Введение в психологию труда : учеб. для студентов вузов / Е. А. Климов. – М. : Культура и спорт ЮНИТИ, 1998. – 349 с.

<sup>221</sup> Климов Е. А. Введение в психологию труда.

4. Діяльність, що виконується за певну винагороду, моральне і матеріальне, дає людині можливість не тільки задовольнити свої нагальні потреби й є умовою її всебічного розвитку. Основною формою винагороди виступають гроші.

5. Діяльність, що дає людині певний соціальний і суспільний статус.

Таким чином, діяльність людей є професійною, якщо вона: включає інтелектуальні операції; ґрунтується на наукових знаннях і навчанні; використовується з метою реалізації соціальних цілей, спрямованих на суспільний розвиток.

У цьому контексті розглянемо особливості педагогічної професії<sup>222</sup>. Своїм походженням педагогічна професія зобов'язана виокремлення освіти в особливу соціальну функцію. Розвиток педагогічної професії тісно пов'язаний з розвитком суспільства. В історії педагогіки відомо, що першими вчителями були жреці та шамани. У стародавній Греції – філософи (Сократ, Платон, Аристотель), у Древньому Римі – освічені чиновники, в епоху середньовіччя – ченці. Перші університети, що давали свідоцтво про право викладати, з'явилися в епоху середньовіччя (1158 р. – Болонья).

З розвитком виробництва в епоху капіталізму педагогічна професія стає масовою, оскільки суспільство вимагало зростаючої кількості освічених людей. З'являються перші вчительські інститути (Німеччина 1732 р., Росія 1804 р.). Розвивається педагогічне знання (Я.А. Коменський, Ж.Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, А. Герbart, О.В. Духнович, К. Д. Ушинський та ін.). У Росії та Україні на початку ХХ ст. повсюдно відкриваються педагогічні навчальні заклади для професійної підготовки педагогів. З переходом суспільства в інформаційну епоху роль педагогічної професії змінилася. Учитель з "транслятора" знань перетворюється на фасілітатора. Виникає інформаційне суспільство, в якому провідним стає накопичення та використання інформації, її кількість та якість. Школа в епоху інформаційного суспільства стає інформаційною. Освіта здійснюється інноваційними засобами за допомогою комп'ютерів, мультимедіа, електронних підручників тощо. В інформаційному суспільстві змінюються й вимоги до вчителя. Від учителя

---

<sup>222</sup> Практикум з педагогіки : навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 432 с. – С. 29-30.

вимагається: знати процеси, що відбуваються в освіті; вміти працювати з інформацією, підвищувати комп'ютерну грамотність, рівень ерудиції та рефлексії.

Підґрунттям педагогічної професії постає педагогічна діяльність. У широкому сенсі слова педагогічна діяльність постає як діяльність, пов'язана з передачею соціального і професійного досвіду, є важливою інтегративною частиною професійної діяльності. Протягом усього життя людина виступає то в ролі учня, а з часом – дорослого учня. Педагогічна діяльність – у межах професійної діяльності фахівців, спрямована на прискорену передачу досвіду, самоосвіту та організацію ефективної взаємодії в педагогічному колективі. Науковці (І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін, Л.О. Хомич та ін.)<sup>223</sup> визначають педагогічну діяльність як діяльність з навчання і виховання дітей, пов'язану з їх інтелектуальним та особистісним розвитком. Успішний педагог у сучасному світі має володіти такими якостями: особистісними (риса характеру) – педагогічна спрямованість (любов до дитини, бажання працювати з дітьми, сприяння їх розвитку), емпатія (емоційна чуйність на переживання дитини), педагогічний такт (уміння зберігати власну гідність, не ущемляючи самолюбство дітей, батьків і колег), педагогічну антиципацію (бачення перспектив розвитку дітей), педагогічний оптимізм (віра в сили і можливості кожної дитини), педагогічна рефлексія (самоаналіз власної діяльності); професійними знаннями та вміннями (отриманими під час професійної освіти і в процесі педагогічної діяльності) – любов до професії, ерудиція, знання предмету, методики, психології та педагогіки; професійна компетентність – це ділові та особистісні якості фахівця, рівень знань, умінь та навичок, досвіду для здійснення певної діяльності пов'язаної з прийняттям рішень, професійна мобільність, педагогічна

---

<sup>223</sup> Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики / В. И. Гинецинский. – Спб. : Университет, 1992. – 115 с.; Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.; Практикум з педагогіки : навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 432 с. ; Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Пименов Е. Н. – М. : Педагогика, 1997. – 512 с.

майстерність – це готовність до зміни свого професійного статусу, освоєння нових професійних галузей, до сприйняття нових ідей<sup>224</sup>.

Відзначимо особливі ознаки професії педагога – творчу природу його праці. Дійсно, педагогічна діяльність відрізняється якісними характеристиками і, насамперед, творчим ставленням учителя до своєї праці. Рівень творчості в діяльності педагога відображає ступінь використання ним своїх можливостей для досягнення поставлених цілей. Саме тому, творчий характер педагогічної діяльності є найважливішою особливістю. Проте на відміну від творчості в інших сферах (наука, техніка, мистецтво) творчість педагога не має на меті створення соціально цінного нового, оригінального продукту, оскільки його продуктом завжди залишається розвиток особистості. Зазвичай, творчо працюючий педагог, а тим більше педагог-новатор, створює свою педагогічну систему, але вона є лише засобом для отримання найкращого в конкретних умовах результату<sup>225</sup>.

Вивчення цієї проблеми свідчить, що творчий потенціал особистості педагога формується на основі накопиченого ним соціального досвіду, психолого-педагогічних і предметних знань, нових ідей, умінь і навичок, що дозволяють педагогу знаходити і застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми і методи і тим самим удосконалювати виконання своїх професійних функцій. Тільки ерудований і такий, що має спеціальну підготовку, вчитель на основі глибокого аналізу різноманітних педагогічних ситуацій і усвідомлення сутності проблеми шляхом творчої уяви й уявного експерименту, здатний винайти нові, оригінальні шляхи і способи її вирішення. Однак досвід переконує, що творчість набувається тільки тими, хто сумлінно і відповідально ставиться до праці, постійно прагне до підвищення професійної кваліфікації, збагачення знань і вивчення передового педагогічного досвіду. Сфера прояву педагогічної творчості визначається структурою основних

---

<sup>224</sup> Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М, 2008. – 376 с.; Практикум з педагогіки : навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 432 с.

<sup>225</sup> Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Пименов Е. Н. – М. : Педагогика, 1997. – 512 с.; Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 284 с.

компонентів педагогічної діяльності й охоплює практично всі її сторони: планування, організацію, реалізацію та аналіз результатів<sup>226</sup>.

У сучасній науковій літературі (Ф.Н. Гоноболін, Н.В. Кузьміна, О.В. Матвієнко, В.О. Сластьонін, С.О. Сисоєва та ін.), педагогічна творчість розуміється як процес розв'язання педагогічних задач у мінливих обставинах. Відповідно вчитель, так само як і будь-який дослідник, має будувати свою діяльність, ураховуючи загальні правила евристичного пошуку: аналіз педагогічної ситуації; проектування очікуваного результату; аналіз наявних витрат, необхідних для перевірки припущення та досягнення шуканого результату; оцінка отриманих результатів; формулювання нових задач. Проте творчий характер педагогічної діяльності не можна звести лише до розв'язання педагогічних задач, оскільки у творчій діяльності в єдності проявляються пізнавальний, емоційно-вольовий та мотиваційно-потребнісний компоненти особистості. Водночас вирішення спеціально підібраних задач, спрямованих на розвиток будь-яких структурних компонентів творчого мислення (аналіз, подолання певних бар'єрів, установок, стереотипів, перебір варіантів, класифікація й оцінка тощо), що постає головним чинником і найважливішою умовою розвитку творчого потенціалу особистості вчителя<sup>227</sup>.

Оволодіти досвідом творчої діяльності можливо лише при забезпеченні постійної інтелектуальної активності майбутніх учителів та розвитку їх творчої пізнавальної мотивації, яка виступає регулюючим чинником процесів розв'язання педагогічних задач. Це можуть бути педагогічні задачі на перенесення знань і умінь у нову ситуацію, на виявлення нових проблем у типових ситуаціях, на виділення нових функцій, методів і прийомів, на комбінування нових способів діяльності з відомих тощо.

---

<sup>226</sup> Гоноболін, Ф.Н. Психология / Ф. Н. Гоноболин. – М. : Просвещение, 1973. – 240 с.; Баташова С. М. Подготовка студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности при изучении педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук / С. М. Баташова. – Омск, 1998. – 188 с. ; Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Пименов Е. Н. – М. : Педагогика, 1997. – 512 с.

<sup>227</sup> Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.; Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Пименов Е. Н. – М. : Педагогика, 1997. – 512 с.; Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Спирин Л. Ф. – М. : РПА, 1997. – 173 с.



Цьому ж сприяють і вправи з аналізу педагогічних фактів і явищ, виділенні їх складових, виявленні оптимальних засад тих чи інших рішень і рекомендацій. Нерідко сферу прояву творчості вчителя мимоволі звужують, зводячи її до нестандартного, оригінального вирішення педагогічних задач<sup>228</sup>. Водночас творчість педагога проявляється і при вирішенні комунікативних задач, що постають своєрідним тлом і підґрунтям педагогічної діяльності. В.А. Кан-Калік, виділяючи поряд з логіко-педагогічним аспектом творчої діяльності вчителя, суб'єктивно-емоційний, детально конкретизує комунікативні вміння, які є особливо важливими при вирішенні ситуативних задач. До таких умінь, насамперед, віднесені: вміння керувати своїм психічним і емоційним станом, діяти в публічній обстановці (оцінити ситуацію спілкування, привернути увагу аудиторії або окремих учнів, використовуючи різноманітні прийоми, тощо).

Творчу особистість відрізняє й особливе поєднання особистісно-ділових якостей, що характеризують її креативність. Є. С. Громов та В. О. Моляко, О. І. Кульчицька, С. О. Сисоєва, Д. В. Чернілевський виділяють сім ознак креативності: оригінальність, евристичність, фантазію, активність, сконцентрованість, чіткість, чутливість. Творчому педагогу притаманні також такі якості, як ініціативність, самостійність, здатність до подолання інерції мислення, почуття дійсно нового і прагнення до його пізнання, цілеспрямованість, широта асоціацій, спостережливість, розвинена професійна пам'ять. Такий педагог перетворює педагогічну дійсність і стимулює розвиток творчих здібностей своїх учнів<sup>229</sup>.

Ураховуючи вищезазначене, подальшої розробки вимагає проблема підготовки майбутні вчителів до оволодіння системними педагогічними знаннями. У зв'язку з цим розглянемо поняття

---

<sup>228</sup> Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.; Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской. – М., 1981.; Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Спирин Л. Ф. – М. : РПА, 1997. – 173 с.

<sup>229</sup> Методологія наукової діяльності : навч. посібник / [Д.В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк та ін.; за ред. проф. Д. В. Чернілевського]. – [вид. 2-ге, допов.]. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.; Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 284 с.

"знання" та "педагогічне знання". Уточнимо визначення поняття "знання". У науковій літературі знання тлумачиться як результат пізнання дійсності, що підтверджується практикою і зафіксований за допомогою природної і штучної мови. Наукове знання (теоретичне й емпіричне) відображає суттєві зв'язки і відносини речей – наукові теорії<sup>230</sup>.

Знання як результат пізнання дійсності відображує її у свідомості людини у вигляді представлень, понять суджень, гіпотез, теорій, концепцій принципів, законів, закономірностей тощо. Розрізняють глибину, широту знань, ступінь повноти охоплення ними предметів і явищ конкретної області дійсності, їх особливості, закономірності, а також ступінь деталізованості. Знання є складовою світогляду людини і, педагога зокрема, більшою мірою визначають її ставлення до педагогічної дійсності, моральні погляди і переконання, вольові риси особистості постають одним з джерел схильностей та інтересів людини, що є необхідною умовою розвитку її здібностей<sup>231</sup>.

З погляду науковців, поняття "знання" багатозначне і має декілька трактувань як-от: складова свідомості, щось спільне у відображенні предметного розмаїття, спосіб упорядкування дійсності, деякий продукт і результат пізнання, спосіб відтворення у свідомості об'єкта, що пізнається. Багатозначність у визначенні поняття "знання" обумовлена множиною функцій. Так, наприклад, у дидактиці знання може виступати в якості цілей навчання (що має бути засвоєно), і як: результат здійснення дидактичного задуму, зміст, засіб педагогічного впливу. Як засіб педагогічного впливу знання тлумачиться таким чином – складова структури набутого індивідуального досвіду учня, що змінює і перетворює цю структуру і тим самим учень набуває новий рівень психічного розвитку. Знання не тільки формує новий погляд на світ, а й змінює ставлення до нього. Звідси випливає і виховне значення будь-якого знання<sup>232</sup>.

Знання та правильно обраний шлях їх засвоєння постають передумовою розумового розвитку учнів/студентів. Самі по собі

---

<sup>230</sup> Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с. – С. 144.

<sup>231</sup> Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Соврем. слово, 2005. – 720 с. – С. 178.

<sup>232</sup> Качалов В. Д. Формування целостного педагогического знания у будущих учителей : автореферат / В. Д. Качалов. – Магнитогорск, 2010.

знання ще не забезпечують повноти розумового розвитку, але без них останнє неможливо. Знання, будучи складовою світогляду людини, значною мірою визначають його ставлення до дійсності, моральні погляди і переконання, ціннісні орієнтації, вольові риси особистості і служать одним з джерел обдарувань та інтересів людини та постають необхідною умовою розвитку її здібностей.

Ознаками педагогічних знань є їх усвідомленість, осмисленість, насиченість конкретним змістом і розумінням сутності педагогічної професії, педагогічних явищ, що вивчаються, їх закономірностей, уміннями не тільки їх описати але й пояснити педагогічні факти, вказати взаємозв'язок і відносини, обґрунтувати положення, які засвоюються, зробити висновки.

Педагогічні знання розширюють кругозір педагога, формують глибину розуміння ним педагогічної дійсності й уміння користуватися своїми знаннями. Вони слугують підґрунтям уявлень про педагогічну дійсність і сприяють формуванню загальної картини світу на рівні сучасної методології педагогічної науки. Педагогічні знання виконують роль орієнтира у визначенні напрямку педагогічної діяльності. Ґрунтуючись на знаннях педагогічних законів, закономірностей, сучасних освітніх тенденцій, майбутні педагоги вчаться обирати принципи і способи педагогічних дій відповідно до цих знань. Також педагогічні знання слугують базою формування відносин до суб'єктів освіти.

Важливо виявити і проаналізувати структуру педагогічних знань. Структура являє усталену сукупність зв'язків об'єкта, що забезпечує його цілісність і функціонування, зв'язок між елементами, що його утворюють. Відтак, структура наукового педагогічного знання – складна ієрархічна структура, що включає локальне (емпіричне і теоретичне) знання з окремих проблем навчання і виховання; знання, що складають цілісну наукову область (дидактика, теорія виховання, історія педагогіки та ін.), знання що представляє всю педагогічну науку<sup>233</sup>.

Однією з провідних у зарубіжній педагогіці є концепція педагогічної освіти Л. Шульмана (Стенфордський університет, США), який, досліджуючи проблему розробки наукових засад змісту

---

<sup>233</sup> Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с. – С. 145.

професійної педагогічної освіти, обґрунтував категорії і визначив джерела змісту навчання студента ВПНЗ (в дослідженні їх названо „базою знань учителя”). До основних категорій бази знань учителя віднесено спеціальні знання (зміст дисципліни, що буде викладатися); загальні педагогічні знання; технологічні знання; педагогічний зміст знання (своєрідна сукупність змісту спеціальних знань, знання педагогіки, методики; спеціальна форма професійного розуміння змісту вчителем); знання учнів; загальні знання освітнього контексту; знання мети, кінцевих результатів навчання, їх філософського та історичного підґрунтя<sup>234</sup>.

За Н.В.Кузьміною, педагогічні знання включають знання предмету педагогіки, знання цілей педагогіки, знання змісту освіти і виховання, знання особливостей суб’єктів освіти – учня як суб’єкта діяльності та педагога як організатора педагогічної взаємодії, знання засобів педагогічної комунікації (видів діяльності, методів навчання і виховання, способів організації навчально-виховної діяльності, методів організації колективу, способів організації позанавчальної діяльності, знання закономірностей оволодіння педагогічною професією та основами педагогічної майстерності, знання організації педагогічного дослідження, методів дослідження тощо<sup>235</sup>.

Педагогічні знання є основною складовою професійно-педагогічної компетентності вчителя. До її основних елементів відносимо:

1) компетентність у галузі теорії і методики виховного процесу, зокрема, його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів;

2) компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання, зміст предмету провідним засобом виховання учнів;

3) соціально-психологічну компетентність у галузі процесів спілкування;

4) диференціально-психологічну компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості учнівської молоді;

---

<sup>234</sup> Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування : [монографія] / О. Є. Антонова. – [вид. 2-ге, доп.] – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. – 270 с. – С. 8-15.

<sup>235</sup> Кузьміна Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

5) аутопсихологічну компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності й особистості<sup>236</sup>.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка було здійснено ряд досліджень теоретичного та експериментального характеру, пов'язаних з формуванням системних педагогічних знань у майбутніх учителів (О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, О.В. Вознюк, В. А. Ковальчук, Н. Г. Сидорчук, О. С. Березюк, Т. І. Шанскова та ін.)<sup>237</sup>.

Метою дослідження було обґрунтування теоретико-методологічних і методичних засад формування у майбутніх учителів системного педагогічного знання. Відповідно до поставленої мети визначено наступні завдання дослідження:

обґрунтувати теоретико-методологічні засади досліджуваної проблеми на основі аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури, проаналізувати стан проблеми та наукові методологічні підходи щодо сутності системного педагогічного знання у майбутніх учителів;

розробити наукові основи концепції формування системного педагогічного знання у майбутніх учителів та її змістово-сміслове наповнення у вигляді структурно-функціональної моделі;

виявити комплекс педагогічних умов, що сприяють ефективності формування цілісного педагогічного знання у майбутніх учителів;

розробити відповідну технологію;

створити науково-методичне забезпечення такого процесу;

---

<sup>236</sup> Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

<sup>237</sup> Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування : [монографія] / О. Є. Антонова. – [вид. 2-ге, доп.] – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. – 270 с. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.; Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 440 с.; Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Вітвицька. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2005 – 398 с.; Вознюк А. В. Философские основания педагогической аксиоматики : [монографія] / А. В. Вознюк, А. А. Дубасенюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.; Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 692 с.

експериментально перевірити ефективність розробленої концептуальної моделі та технології формування системного педагогічного знання майбутніх учителів<sup>238</sup>.

У процесі дослідження було виявлено, що формування системного педагогічного знання у майбутніх учителів базується на сукупності загальнопедагогічних закономірностей і відповідних їм принципів, а також передбачає інтеграцію змісту психолого-педагогічних дисциплін та організації діяльності по засвоєнню педагогічного знання (принципи: педагогічної доцільності, когнітивності, функціональності, багатовимірності, множинного опису). Важливо відзначити особистісно орієнтований характер процесу формування системного педагогічного знання, що характеризує особливості взаємодії викладачів і студент, виховання суб'єктної позиції до сформованого знання (принципи: спільної творчої діяльності, фасілітації, індивідуалізації, диференціації)<sup>239</sup>.

Змістово-смісловим наповненням концепції виступають компоненти, що відображені у структурно-функціональній моделі формування системного педагогічного знання і являють взаємозв'язок ціле-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного компонентів. У процесі дослідження виявлено педагогічні умови реалізації процесу формування системного педагогічного знання, що передбачають: створення інформаційно-освітнього розвивального середовища з включеними в нього системно-діяльнісних та мотиваційно-ціннісних компонентів; організацію продуктивної діяльності по засвоєнню системного педагогічного знання на основі розробленого понятійно-категоріального простору.

Це передбачало аналіз та уточнення педагогічних понять; педагогічну взаємодію суб'єкт-суб'єктного характеру на основі педагогіки співробітництва; включеність майбутніх учителів у розв'язання професійно-орієнтованих задачних ситуацій; введення в

---

<sup>238</sup> Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання / за ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 444 с.; Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / за ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. – 456 с.

<sup>239</sup> Качалов В. Д. Формування целостного педагогического знания у будущих учителей : автореферат / В. Д. Качалов. – Магнитогорск, 2010. ; Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Пименов Е. Н. – М. : Педагогика, 1997. – 512 с.

структуру освітнього процесу основних педагогічних дисциплін та педагогічних субдисциплін<sup>240</sup>.

Науковцями ЖДУ обґрунтовано: універсальний пояснювальний принцип психолого-педагогічних та загальнонаукових феноменів; психолого-педагогічний аспект універсальної парадигми розвитку; інтегративний підхід до цілей та механізмів розвитку системного педагогічного знання. Здійснено ґрунтовне дослідження у сфері філософії освіти та педагогічної аксіоматики. На основі філософського принципу єдності світу і загального зв'язку явищ проаналізовано філософські універсалії, аксіоматичну базу сучасної науки й окреслено її педагогічні проєкції. Репрезентовано теорію синтезу знань, що складається з трьох аспектів – універсальної синергетичної парадигми розвитку, універсальної моделі буття, теорії цілісності й критичних явищ (О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк)<sup>241</sup>.

У процесі дослідження представлено і проаналізовано сучасні освітні парадигми, концептуальні моделі та тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти, а також концепцію формування системного педагогічного знання у майбутніх учителів. На основі системного, діяльнісного, акмеологічного, синергетичного, інтегрального, особистісно-орієнтованого, культурологічного, професіологічного, компетентнісного підходів, полікультурної парадигми виявлено особливості формування системного педагогічного знання у процесі професійного становлення

---

<sup>240</sup> Гоноболин, Ф.Н. Психология / Ф. Н. Гоноболин. – М. : Просвещение, 1973. – 240 с.; Баташова С. М. Подготовка студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности при изучении педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук / С. М. Баташова. – Омск, 1998. – 188 с. ; Качалов В. Д. Формування целостного педагогического знания у будущих учителей : автореферат / В. Д. Качалов. – Магнитогорск, 2010. ; Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : [монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – [вид. 2-е, доп.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 380 с.; Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 692 с.

<sup>241</sup> Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Вітвицька. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2005 – 398 с.; Вознюк А. В. Философские основания педагогической аксиоматики : [монографія] / А. В. Вознюк, А. А. Дубасенюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.; Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : [монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – [вид. 2-е, доп.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 380 с.

особистості майбутнього педагога в умовах прискореної глобальної інтеграції у світове співтовариство.

Водночас обґрунтування теоретико-методологічних засад професійно-педагогічної освіти потребує і подальшої розробки відповідного категоріально-поняттєвого апарату у визначеному контексті. У результаті дослідження виявлено і конкретизовано низку термінологічно-поняттєвих просторів. Досліджено поняттєвий масив дефініцій: "педагогічні знання", "базові знання з педагогіки", "системні педагогічні знання", "освіта", "професійна педагогічна діяльність", "професійна педагогічна освіта", "неперервна професійна освіта", "професіоналізм особистості", "професіоналізм діяльності" та ін. (О.Є. Антонова, О.А. Дубасенюк, С.С. Вітвицька, О. В. Вознюк, Т.І. Шанскова та ін.). Уточнено сутність досліджуваних понять: "виховання", "виховна діяльність", "професійна майстерність", "педагогічна майстерність", "компетентність", "професійна компетентність", "компетенція", „комунікативна компетентність", "методична компетентність", "інформаційна компетентність", "іншомовна стратегічна компетенція", "культурологічна компетентність", "полікультурна компетентність" (О.А. Дубасенюк, З.В. Залібовська-Ільніцька, Ю.М. Захарчишина, Н.С. Щерба, Н.В. Якса) та ін.<sup>242</sup>.

Експериментально досліджено процес формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки (О. Є. Антонова), впровадження компетентнісного підходу (О.С. Березюк, О.М. Власенко, В.О. Калінін, Л. П. Маслак, Н. С. Щерба та ін.). І. І. Коновальчуком доведено, що провідною тенденцією сучасної освіти постає інноваційність, тобто її відкритість до нового, випереджувальний характер відносно інших галузей людської діяльності. Науковцем розроблена цілісна концепції інноваційних процесів у загальноосвітніх освітніх закладах за такими напрямками: методологічне обґрунтування смислу освітніх інновацій, розуміння яких пояснюється провідними концепціями сучасної філософії освіти; визначення можливостей загально- і конкретно наукових підходів щодо аналізу, прогнозування і регулювання інноваційних освітніх

---

<sup>242</sup> Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 692 с. – С. 123-124.; Якса Н. В. Основи педагогічних знань : навч. посіб. / Н. В. Якса. – К. : Знання, 2006. – 354 с.



процесів; теоретичне обґрунтування дослідження, яке вимагає конкретизації його поняттєвого апарату, побудови концептуальної ідеї, виділення основних параметрів, видів, структури, функцій інноваційних процесів, виявлення взаємозв'язків між компонентами інноваційних процесів, їх системного впорядкування; науково-методичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах, які обумовлюються взаємодією зовнішніх об'єктивних і внутрішніх суб'єктивних чинників і проявляються у соціально-психологічних детермінантах, мотиваційно-ціннісних установках суб'єктів інноваційної діяльності, створенні інноваційного середовища і розвитку інноваційного потенціалу навчального закладу<sup>243</sup>.

Процес формування системного педагогічного знання майбутнього вчителя забезпечується внутрішньою системно зумовленою єдністю структурних елементів і функціональних компонентів системи (принципи: професійно-педагогічної спрямованості цілісного освітнього процесу у виші, інтегративності, системності та синергії, культурної детермінації підготовки майбутнього вчителя);

Проектування змісту педагогічних знань ґрунтується на методології інтегративного, особистісно-діяльнісного, контекстного та професіологічного, компетентнісного, задачного підходів. На основі діяльнісного підходу виявляються типові професійні задачі у професійній діяльності педагога, що постійно вимагають застосування педагогічних знань та їх поповнення. Згідно особистісному підходу враховуються потреби та індивідуальні особливості учнів, їх попередній досвід. В якості фактора інтеграції знань використовується типові професійно орієнтовані задачні ситуації, у процесі розв'язання яких моделюється професійна педагогічна діяльність на основі контекстного підходу. Аналіз дослідно-експериментальної роботи дозволив зробити висновки про те, що: формування педагогічних знань на основі вирішення типових професійних задач є ефективним при використанні концепції опори

---

<sup>243</sup> Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 692 с. – С. 122.

на досвід суб'єктів освіти, при врахуванні взаємозалежності вибору форм навчання від рівня самостійності студентів<sup>244</sup>.

У процесі дослідження розроблено та впроваджено задачний підхід у професійну підготовку майбутнього педагога. Науковцями Житомирської науково-педагогічної школи проаналізовано особливості професійної педагогічної діяльності педагога, що являє собою процес розв'язання множини педагогічних задач. Задачний підхід інтенсивно розвивається в останні роки і передбачає не тільки розробку типології педагогічних, зокрема і виховних задач, але й педагогічну технологію їх розв'язання як результат вивчення особливостей професійних рішень педагогами педагогічних задач<sup>245</sup>. Виділено типи професійних рішень та гнучкий алгоритм процесу розв'язання педагогічних/виховних задач.

Результати дослідження представлено у монографії "Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога", в якій здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи в історико-педагогічному контексті; проаналізовано розвиток системних концепцій діяльності і педагогічних, зокрема; розроблено концептуальну модель, професійної виховної діяльності педагога; створено типологію виховних задач і технологію їх розв'язання. У навчальному посібнику "Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання"<sup>246</sup> запропоновано педагогічні задачі та завдання на кожному з етапів навчально-виховного процесу, які сприяли оволодінню студентами гностичними, аналітичними,

---

<sup>244</sup> Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М, 2008. – 376 с.; Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Пименов Е. Н. – М. : Педагогика, 1997. – 512 с.; Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Спирин Л. Ф. – М. : РПА, 1997. – 173 с.

<sup>245</sup> Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.; Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Імені Франка, 2010. – 272 с.

<sup>246</sup> Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : [монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – [вид. 2-е, доп.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 380 с.; Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 284 с.

проектувальними, конструктивними, організаторськими, оцінними та іншими видами вмінь. Задачний підхід дає можливість посилити проблемну подачу навчального матеріалу під час лекцій та практичних занять, спонукає студентів до роздумів, творчого пошуку інформації, самостійним висновкам, узагальненням. Проблемні питання та евристичні практичні завдання сприяють також розвитку рефлексії (самопостереження, самозвіту), самосвідомості, самооцінки майбутніх учителів. Задачний підхід також був застосований у процесі підготовки майбутніх учителів до моделювання педагогічних ситуацій морально-етичного спрямування (О.С. Березюк, О.М. Власенко)<sup>247</sup>.

Визначений підхід був реалізований під час розробки структури та типології соціально-педагогічних задач при дослідженні соціально-педагогічної діяльності вчителя. При цьому враховано відповідну систему чинників та передбачено особистісно орієнтовану організацію відносин школяра із соціумом (В.А. Ковальчук). Окреслено методичні засади розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки вчителя, що включає необхідне навчально-методичне забезпечення. У контексті соціально орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками, розроблено й реалізовано типологію педагогічних задач (Т.І. Шанскова)<sup>248</sup>.

У дослідженнях науковців ЖДУ у різних аспектах упроваджено технологічний підхід. Запропоновано загальнопедагогічні та соціально-педагогічні технології формування у майбутніх учителів системного педагогічного знання (О. А. Дубасенюк). Створені технології підготовки вчителя було реалізовано у багатьох напрямках, пов'язаних з процесами що розкривають особливості: індивідуалізації навчання учнів під час освоєння педагогічних дисциплін (В.М. Єремєєва), організації взаємонавчання учнів (С.О. Карплюк), проектування виховної діяльності педагога

---

<sup>247</sup> Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 692 с. – С. 127-128.

<sup>248</sup> Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 692 с.

(І.І. Коновальчук), організації роботи класного керівника (О.Л. Шквир), соціально-педагогічної роботи з батьками (Т.І. Шанскова), міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту (Ю.О. Костюшко). Значну роль у посиленні педагогічній підготовці магістрів освіти в класичних та педагогічних університетах відіграла розробка модульно-контекстної технології (С.С. Вітвицька)<sup>249</sup>. Крім того розроблено технології самоосвітньої діяльності у процесі підготовки вчителя (Н.Г. Сидорчук)<sup>250</sup> та професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами діалогу культур (В.О. Калінін). Підвищенню рівня професіоналізму майбутніх учителів інформатики сприяло впровадження засобів моделювання шляхом реалізації мотиваційно-орієнтаційного, змістово-теоретичного, процесуально-діяльнісного, аналітико-коригуючого етапів (Я.Б. Сікора) та розробки іншомовної стратегічної компетенції при вивченні майбутніми педагогами іноземної мови (Н. С. Щерба)<sup>251</sup>.

У систематизованому вигляді результати досліджень представлено у монографії "Професійна педагогічна освіта:

інноваційні технології та методики"<sup>252</sup>, в якій проаналізовано загальні світові та вітчизняні інноваційні тенденції, інноваційні технології у процесі педагогічної освіти майбутніх учителів;

виокремлено особливості розробки та впровадження їх у навчально-виховну діяльність;

конкретизовано сучасні методики підготовки майбутнього фахівця;

---

<sup>249</sup> Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 440 с.

<sup>250</sup> Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування : [монографія] / Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. – 168 с.

<sup>251</sup> Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 692 с. – С. 130-131.

<sup>252</sup> Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.

збагачено методики формування у старшокласників громадянських і моральних ціннісних орієнтацій та розумових здібностей.

Водночас використання особистісно-діяльнісного підходу до формування змісту курсу педагогіки, зокрема врахування потреб студентів ВНЗ у педагогічних знаннях, підвищують мотивацію студентів у набутті педагогічних знань. Упровадження типових професійних задач під час педагогічної практики дозволяє актуалізувати теоретичні педагогічні знання, формувати практичні педагогічні знання й уміння.

Інтегрованими критеріями ефективності формування педагогічних знань виступають діяльнісний критерій, який характеризується повнотою вирішення професійних задач та їх варіативністю; особистісний критерій, який характеризується усвідомленням потреби і наявністю мотивації у поглибленні педагогічних знань.

З метою збагачення педагогічних знань майбутніх педагогів на кафедрі педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка створено науково-методичне забезпечення: нові навчальні програми для студентів усіх спеціальностей з усіх педагогічних дисциплін та педагогіки вищої школи; розроблено навчальні підручники та посібники, у тому числі електронний навчально-методичний комплекс; обґрунтовано ефективні шляхи і технології освоєння цих курсів, створена система діагностики сформованості педагогічних компетенцій. Освітній, виховний і розвивальний потенціал педагогічних знань і умінь полягає в наступному:

- 1) рефлексивний аналіз студентами освоєваних у процесі вивчення педагогічних дисциплін загальнолюдських цінностей, соціально-педагогічних процесів виступає засобом їх особистісного та професійного самовизначення і самовдосконалення,

- 2) активні форми і методи навчання (ділові, рольові ігри, дискусії, проекти, кейс-технології, мозковий штурм та ін.), що використовуються у процесі навчання є способами формування у студентів рефлексивного, комунікативного, організаторського видів

досвіду<sup>253</sup>.

Набутий досвід є основою розвитку у студентів професійних компетенцій, що дозволяють у майбутньому молодим фахівцям продуктивно вирішувати різноманітні професійно-педагогічні проблеми, що об'єктивно існують у педагогічній практиці будь-якої професії. Тим самим педагогічна підготовка в університеті, спрямована на освоєння студентами педагогічних дисциплін, сприяє формуванню конкурентоспроможних фахівців і громадян, здатних до успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві.

Відтак, педагогічні дисципліни є сьогодні у світі затребувані й активно розвиваються. Дійсно, розробка та впровадження, наприклад, ефективної методики розвитку творчого потенціалу особистості або інноваційної технології навчання не є меншим внеском у розвиток суспільства, ніж створення нової технології в промисловості або інноваційної методики лікування в медицині.

На основі проведених досліджень виділимо ряд концептуальних положень (І. А. Зязюн, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, В.Д. Качалов), які потребують упровадження у процес формування системного педагогічного знання з метою підвищення ефективності професійно-педагогічної підготовки.

1. Педагогічні знання є важливою складовою професійної підготовки вчителів у педагогічних вишах, їх професійно-педагогічної компетентності, оскільки роблять можливим

---

<sup>253</sup> Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.; Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 440 с.; Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки : навч. посіб. / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова. – [2-ге вид., доп.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 376 с.; Історія педагогіки / [за ред. проф. М. В. Левківського, докт. пед. наук О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во Житомир. держ. пед. ун-ту, 1999. – 336 с.; Методологія наукової діяльності : навч. посібник / [Д.В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк та ін.; за ред. проф. Д. В. Чернілевського]. – [вид. 2-ге, допов.]. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.; Практикум з педагогіки : навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 432 с. ; Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування : [монографія] / Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. – 168 с. ; Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб. : у 2-х ч. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – Ч. 1 : Технології загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. – 260 с.; Якса Н. В. Основи педагогічних знань : навч. посіб. / Н. В. Якса. – К. : Знання, 2006. – 354 с.

формування їх готовності до вирішення низки професійних задач, пов'язаних з організацією навчально-виховного процесу, самостійною діяльністю у загальноосвітніх закладах, самоосвітою у подальшій педагогічній діяльності. Професійна діяльність випускника розглядається як їх здатність розв'язувати множину професійно орієнтованих задачних ситуацій та професійних задач, пов'язаних з організацією ефективної взаємодії суб'єктів професійної діяльності.

2. Зміст педагогічних знань включає інваріантний компонент (знання про людину, особистість студента як суб'єкта професійної діяльності, знання щодо способів педагогічного впливу і взаємодії у педагогічному колективі) та варіативний компонент, пов'язаний з особливостями спеціалізації та структурно-функціонального складу професійної діяльності випускників педвузу.

3. Умовами ефективного формування педагогічних знань у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ є: опора на наукові підходи, використання в процесі навчання типових професійно орієнтованих задач, що дозволяють поєднати теорію з практикою, педагогічні знання зі спеціалізованими; урахування спеціалізації випускників педагогічних вишів; вибір способів педагогічного впливу залежно від особливостей об'єкта і суб'єкта педагогічного впливу; розробка технології формування системних педагогічних знань, спираючись на освітні потреби студентів, рівень їх самостійності, попереднього досвіду та індивідуальних стилів навчання.

Результати, отримані в ході теоретичного та експериментального дослідження дозволили зробити наступні висновки: аналіз структурно-функціонального складу професійної діяльності педагога свідчить, що педагогічна діяльність являє множину професійно орієнтованих задачних ситуацій, що вимагають для свого вирішення відповідних педагогічних знань; професійна діяльність учителя передбачає, насамперед, діяльність із самоосвіти, саморозвитку впродовж всього життя; педагогічна підготовка вчителя у педагогічному ВНЗ розглядається як процес і результат формування педагогічних знань; зміст педагогічних знань, необхідних учителю, переломлюється через предметну специфіку педагогічної праці, враховуючи, що педагог працює в системі "людина-людина" і взаємодіє з різними категоріями суб'єктів освіти.

#### 4.3. РОЗРОБКА ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗА ТЕХНОЛОГІЧНИМ ПІДХОДОМ

Отримання максимального розвивального ефекту педагогічного процесу потребує його особливої технологічної побудови, тобто створення цілісної дидактичної системи, яка ґрунтувалася б на основних положеннях теорії педагогічних систем. Розроблена нами концептуальна модель професійної ВД педагога дає можливість створити дидактичну систему, яка саме й передбачає такі об'єктивні зміни в особистісній і діяльній сфері майбутнього вихователя.

Насамперед змінюються *цілі* педагогічної підготовки студентів у напрямку посилення їх виховної розвивальної спрямованості. Вони поряд із засвоєнням загальнолюдських цінностей і фахових знань орієнтуються на глибоке вивчення, збереження духовної, національної скарбниці, традицій, творчих здобутків народної педагогіки, народної системи виховання. І разом з тим на – виховання гуманної особистості майбутнього вчителя.

Значно оновлюється *зміст* навчально-виховної підготовки студентів з педагогічних дисциплін з опорою на сучасні теоретико-методологічні концепції особистісно-діяльсного напрямку, національну і зарубіжну демократичну педагогічну спадщину, що дає можливість використати багатий і надзвичайно цінний виховний досвід. Передбачається знайомство студентів із альтернативними виховними системами, педагогічними інноваціями.

Багаторівнева підготовка спрямовується на вдосконалення і переробку нормативних курсів з педагогіки, історії педагогіки, основ педагогічної майстерності, а також елективних курсів, які вводяться у ВНЗ для задоволення освітніх, виховних і кваліфікаційних потреб особистості і суспільства, ефективного використання набутого навчального досвіду, традицій, регіональних потреб.

Відбуваються зміни й у *засобах* педагогічної комунікації, формах та методах педагогічної взаємодії. Головним засобом виховання виступає сама вчительська професія, яка реалізує основну потребу вчителя – можливість вчити і виховувати дітей, молодь. Аналіз педагогічних досліджень у сфері педагогічної освіти засвідчив, що зростанню рівня професійної майстерності сприяють нові розвивальні інформаційні технології навчання. Тому передбачалося побудувати



процес викладання педагогічних дисциплін за технологічним підходом.

Нова позиція передбачала зміну *статусу студента*, який перетворюється у суб'єкт пізнавальної діяльності за умови створення стимулюючого середовища для розвитку його здібностей, інтересів, нахилів, потреб. У навчальному процесі ВНЗ відбувається перехід від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу. У новій дидактичній системі в центр уваги ставиться самостійна робота студента, індивідуальна робота викладача зі студентом.

Відповідно змінюється професійна *позиція викладача* ВНЗ, зростає рівень його професійної компетентності, все більше уваги приділяється його самоосвітній роботі. В нових умовах особистість студента формується під провідним впливом особистості і діяльності викладача, який через свою особу транслює соціальний освітній досвід. Викладач педагогічних дисциплін має захопити студентів актуальними питаннями виховання й освіти молоді, зацікавити проблемами, які він досліджує, включити у науково-дослідну роботу, стимулюючи тим самим їх пошукову активність.

Отже, розроблена дидактична система передбачає якісні зміни всіх її складових: мети, змісту навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації, форм та методів педагогічної взаємодії, суб'єктів педагогічного процесу, а також розвиток професійної і пізнавальної мотивації, формування педагога як самостійної особистості.

Особливість застосування системного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів полягає у тому, що вимагає дотримання ряду умов:

1) у кожному конкретному випадку слід вибрати певний критерій, за яким можна оцінювати ефективність визначеної дидактичної системи або окремих дій;

2) повинні бути представлені моделі можливої діяльності вчителів різного рівня майстерності (у нашому випадку моделі виховної діяльності), з яких обираються найбільш ефективні;

3) необхідно враховувати об'єктивні і суб'єктивні чинники, що сприяють або не сприяють професійному становленню вчителя.

Експеримент проводився поетапно. У ньому брали участь на аналітичному етапі 2657 студентів, учителів-стажерів з різних регіонів України, на формувальному етапі – 1298 студентів

представників Житомирського, Луганського, Рівненського, Черкаського педагогічних вишів і з них 652 студента входило до експериментальних і 646 – до контрольних груп. Оскільки дослідження було спрямоване на пошук шляхів удосконалення підготовки вчителя-вихователя, то генеральна сукупність включала всіх студентів ВПНЗ України.

Розроблена нами концептуальна модель професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи дала можливість виявити моделі її рівнів – певні еталони, вершини, які мають досягнути майбутні вчителі.

Головним критерієм ефективності розробленої дидактичної системи повинні стати вміння випускників бачити виховні проблеми, формулювати і професійно розв'язувати виховні задачі, брати на себе відповідальність за правильність їх вирішення. Виховна задача залишається основною структурною одиницею виховної діяльності.

Таким чином, модель продуктивної професійної виховної діяльності педагога високого рівня майстерності відображається у діяльнісній моделі підготовки майбутніх учителів-вихователів. При цьому цілісний зміст професійної праці був представлений у вигляді системи професійних ситуацій, проблем, і функцій, відповідно до розробленої нами типології виховних задач, що максимально наближена до виховної практики.

Системний підхід дозволяє завдати єдину логіку побудови і розгортання не тільки кожної окремої дисципліни, але й зміст всієї підготовки фахівця-вихователя у педагогічному ВНЗ. Водночас охоплюються всі основні напрями навчального процесу – від постановки цілей і конструювання змісту, засобів до перевірки ефективності роботи нових навчальних систем. Останнє являє повний технологічний цикл підготовки майбутнього вчителя. Логіка втілення педагогічної технології така.

По-перше, виділяємо кінцеву загальну мету дидактичної системи у вигляді моделі підготовки вчителя-вихователя через показники, які можна діагностувати.

По-друге, описуємо проміжні цілі поетапного професійного становлення особистості шляхом наступності і нарощування її потенціалу за прийнятими показниками та критеріями.

По-третє, відбираємо і дидактично обґрунтовуємо зміст навчально-виховного процесу відповідно до заданої мети.

По-четверте, реалізуємо розвивальні інформаційні технології, що відображають сучасний стан науково-педагогічного знання про процес професійного становлення майбутнього вчителя. Усі технології мають бути забезпечені об'єктивними методиками контролю якості досліджуваного процесу.

По-п'яте, окреслимо певні організаційні умови процесу навчання і виховання майбутніх учителів. Такий шлях дослідження був обраний на основі аналізу наукових праць Б. Блума, Дж. Керрола, Л. Андерсона, П. Крейтсберга, Е. Круля, В.П. Беспалька, Н.Ф. Тализіної, М.В. Кларіна, В.М. Полонського, Т.О. Ільїної та ін.

Основу нашої експериментальної дидактичної системи складає уявлення про ієрархію цілей, яка забезпечує її гнучку адаптацію і перехід від вимог соціального замовлення на вчителя національної школи до врахування індивідуальних можливостей студентів. Розроблена модель реалізує процес цілеутворення на трьох рівнях: стратегічному, поетапному, оперативному.

*На стратегічному рівні* відбувається педагогічна інтерпретація суспільно-державного замовлення і побудова моделі підготовки вчителя-вихователя, випускника ВПНЗ. Окреслена модель спрямована на переорієнтацію педагогічної підготовки на морально-етичні цінності, пробудження національної, громадської самосвідомості, розвитку творчого світорозуміння майбутнього педагога.

*На рівні поетапного цілеутворення* стратегічна мета диференціюється на основні цілі за етапами підготовки: початкова, основна, завершувальна. Складність цього процесу полягає у тому, що навчання і виховання через багатопредметність не завжди вдається скоординувати. При узагальнюючій професійній виховній спрямованості варіативного навчального плану, модель підготовки вчителя-вихователя стає об'єктом, навколо якого вишиковується вся дидактична система.

Навчальний план ВПНЗ має будуватися на пріоритетній основі вивчення історії, культури українського народу, його традицій, звичок, національної психології, народної педагогічної спадщини, основ народознавства, українознавства, дитинознавства. Звертання студентів до народної і світової культури створює умови для дієвої гуманізації змісту педагогічних та інших дисциплін, сприяє підвищенню статусу гуманітарної освіти.

Початковий етап підготовки вчителя як вихователя 1-2 курсів передбачає знайомство студентів з особливостями і основними проблемами вчительської професії та її виховуючим потенціалом, оволодіння основами продуктивної виховної діяльності, зокрема, типологією виховних задач, навчання студентів основним етапам розв'язування педагогічних задач і надання їм виховуючого спрямування, оволодіння методами діагностики або науково-педагогічним інструментарієм, а також оволодіння типовою моделлю організації навчально-виховних заходів.

Головне завдання основного етапу (3-4 курси) вбачається і в більш глибокому розумінні сутності виховного процесу і специфіки ВД; оволодінні майбутніми вчителями моделями взаємопов'язаних виховуючих задачних ситуацій, ґрунтуючись на розробленій нами типології виховних задач, у засвоєнні евристичних моделей продуктивної ВД, моделюванні як окремих, так і цілісних етапів ВД засвоєнні технологій розв'язання виховних задач у нестандартних умовах навчально-виховного процесу, розвитку сфери гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських умінь.

На завершувальному етапі (5 курс) узагальнюється загальноосвітня, психолого-педагогічна, фахова підготовка фахівця. Випускники оволодівають технологіями дослідження, конструювання, взаємодії, контролю виховної діяльності, що дає їм можливість не тільки проектувати, конструювати, але й організовувати та управляти виховним процесом у період педагогічної практики. Тим самим закладаються основи для подальшого розвитку професійної виховної майстерності фахівця в умовах самостійної педагогічної діяльності

*Рівень оперативного цілеутворення* полягає у формуванні цілей вивчення окремих навчальних предметів, зокрема, педагогіки, історії педагогіки, загальної, вікової, педагогічної психології та інших психолого-педагогічних дисциплін, які складають зміст педагогічної освіти.

Ієрархія цілей у зазначеній сфері дозволяє на основі об'єктивного контролю ефективно вдосконалювати навчальний процес, пов'язаний із процесом викладання педагогічних дисциплін. Цьому сприяє опора на ідею контекстового навчання у виші, яка включає три основні види діяльності студентів:

- *навчальну діяльність* в її різноманітних академічних формах (лекції, семінари, лабораторно-практичні заняття), за допомогою яких можна будувати контекст майбутньої професійної діяльності.

- *квазіпрофесійну діяльність*, котра означає відтворення елементів праці педагога-вихователя в умовах вузу, а також певних взаємостосунків між виконавцями у різних ігрових формах, останні моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої виховної роботи, її специфічні ознаки.

- *навчально-професійну діяльність* студентів під час різних видів практики, виконання науково-дослідної роботи, написання рефератів, курсових та дипломних робіт.

Соціальні навчальні моделі, які максимально наближені до моделей продуктивної професійної виховної діяльності повною мірою задають предметно-професійний і соціальний контекст майбутньої професії вчителя. Технологія контекстового навчання передбачає перехід від навчальної діяльності до професійної діяльності за допомогою діяльнісного модуля. Він являє собою інтегровану якість педагога-фахівця, яка формується у навчальній діяльності з цілями педагогічної освіти, адекватними її змісту. Уся сукупність модулів являє собою модель фахівця підготовки вчителя-вихователя. Модуль як системна якість майбутнього вчителя, забезпечує йому можливість ефективного розв'язання певного кола професійних задач та проблем.

Запропонована модель реалізує наступні принципи (А.П. Беляєва, Г.О. Балл, А.О. Вербицький, В.А. Козаков, Н.В. Кузьміна, В.В. Сагарда): *діяльнісний* – являє собою проект професійної виховної діяльності педагогів; *динамічності* – завдає перехід від навчальної діяльності до професійної; *диференційованість* – відображає специфіку ІВД; *прогностичність* – охоплює достатньо тривалу перспективу професійного росту випускника педвузу; *цілісності* – комплексне відображення змісту діяльності фахівця як вихователя; *гуманістичності* – орієнтованість на засвоєння моральних цінностей учительської професії і загальнолюдських норм моралі.

Той чи інший набір діяльнісних модулів забезпечує здатність фахівця розв'язувати реальні завдання і проблеми, здійснювати свої професійні функції. Модулі групуємо таким чином:

загальнометодологічний; конкретно-методологічний, теоретичний, практичний, соціальний.

*Загальнометодологічний модуль* передбачає орієнтацію студентів у сучасних освітніх тенденціях та закономірностях; розвиток у них здатності виділяти і досліджувати виховні явища, проблеми, перетворювати їх у виховні задачі, розробляти програми їх розв'язування та оцінки.

*Конкретно-методологічний модуль* потребує звернення до психолого-педагогічних теорій особистості і діяльності, професіографічних концепцій, що також розробляються на основі системного підходу. У межах цього модуля студенти виробляють здатність до творчої пошукової діяльності, зокрема, розвивають уміння аналізувати виховний процес з наукових позицій, спостерігати, простежувати, експериментувати, класифікувати педагогічні явища, висувати гіпотези щодо вирішення виховних проблем та способів їх перевірки.

*Теоретичний модуль* як інтегрована властивість передбачає оволодіння студентами інваріантними законами людинознавства, суспільствознавства. Теорія і методика виховного процесу являє собою багатогранний об'єкт дослідження, оскільки він пов'язаний із різними науками, предметом вивчення яких є людина. Педагог-вихователь може професійно виконувати свої функції тільки на основі знання законів розвитку дитини, підлітка, юнака, що дає можливість будувати стратегію і тактику майбутньої виховної діяльності, краще усвідомлювати перспективні тенденції розвитку педагогічної науки в цілому і виховного процесу, зокрема.

*Практичний модуль* передбачає реконструкцію знань у педагогічні вміння та навички за допомогою поступово ускладнюючої системи практичних завдань і спеціальних засобів: алгоритмізації дій, варіативності використання методів викладу і застосування знань та їх структурування на різних рівнях узагальнення, перебудову знань первинного пред'явлення у структурну систему та їх перенесення у нові галузі застосування.

*Соціальний модуль* відображає професійно-педагогічні якості майбутнього вчителя-вихователя, зокрема, гуманістичну виховну спрямованість, моральність, чуйність, уважність, тактовність, відповідальність, педагогічний оптимізм, віру у можливості молодії

людини, комунікабельність, креативність тобто все те, що охоплює процес "олюднення" знань.

Отже, діяльнісний модуль включає в себе методологічну, теоретичну, практичну і соціальну складові, які контекстно накладаються один на одного. Останнє дозволяє будувати структурно-логічні схеми навчальних дисциплін, встановлювати міжпредметні зв'язки, відбирати систему адекватних практичних завдань. Одночасно виділені складові завдають предметний контекст підготовки майбутнього вихователя, який здійснюється у процесі взаємодії викладача і студентів, а також студентів між собою, що сприяє накопиченню досвіду соціальних відносин.

Залежно від профілю спеціалізації майбутнього вчителя відповідний інваріант може бути поданий у моделі у різному предметному контексті, що забезпечує необхідний професіоналізм особистості і діяльності при використанні педагогічних знань під час розв'язання спеціальних виховних задач учителем-предметником, педагогом-психологом, соціальним педагогом, вихователем. Тим самим закладається фундамент педагогічної науки у процесі підготовки вчителя-вихователя як основи його компетентних практичних дій.

Так, учитель як вихователь повинен не тільки професійно володіти знаннями і вміннями з фаху та методики викладання певної дисципліни, але й майстерно, досконало орієнтуватися у різних педагогічних та виховних системах минулого і сьогодення. На цій основі проектується розвиток виховної системи класу, учнівської групи та динаміка їх стану, а також ураховуються зміни, що відбуваються в особистісній та діяльнісній сфері кожного вихованця, які складають зміст певних модулів діяльності.

Традиційний виклад педагогічних дисциплін призводить до необхідності дублювання і необґрунтованого повторення окремих положень педагогічної науки, що веде до зниження теоретичного рівня при викладанні навчального матеріалу і послаблення міжпредметних зв'язків. Системно-контекстний підхід розв'язує ці проблеми, адже фундаментом педагогічної науки стає системний інваріант як повноцінна теоретична основа формування практичного ставлення до реалій шкільного та учнівського життя і може бути представлений не тільки у вищому навчальному закладі, але й на інших рівнях неперервної педагогічної освіти. При цьому повинен

бути реалізований рух, обернено традиційному: від системного інваріанту педагогічної науки на рівні вишу через відповідне спрощення до підготовчого відділення (факультет майбутнього вчителя), а від нього – до школи і навпаки. Таким чином, на кожному етапі неперервної освіти буде представлений повноцінний зміст педагогічної науки, її системний інваріант. Різниця в тому, що на попередніх ступенях системний зміст більш схематичний, контурний, а на наступних ступенях стає все більш розвинутим, оскільки передбачає включення більшої кількості теорій, застосування системних методів і засобів науково-педагогічного інструментарію.

На етапі самостійної професійної діяльності фундаментальні знання стають теоретичним переконанням та новим поглядом фахівця на реалії виховного процесу. Системно-контекстовий підхід до змісту на кожній із сходинок системи неперервної освіти реалізує принципи зв'язку теорії і практики, сходження від абстрактного до конкретного, окреслює логічну основу вирішення проблеми наступності змісту навчання.



#### 4.4. ТЕХНОЛОГІЯ КОНТЕКСТОВОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Розглянемо специфіку застосування технології контекстового навчання у вищому педагогічному навчальному закладі в процесі вивчення педагогічних дисциплін. Проаналізуємо, які педагогічні дисципліни викладалися впродовж останніх 30 років. Це актуальне питання, оскільки за останній час у ВНЗ значно зменшується кількість годин на дисципліни педагогічного циклу.

Відповідно до прийнятого підходу доцільно ввести поняття **"Єдина педагогічна дисципліна"**, що системно відображає фундамент усієї педагогічної науки. До її змісту включаємо наступні елементи (розділи):

- 1) теоретико-методологічні основи педагогіки (філософія виховання і освіти);
- 2) теорія навчання і освіти;
- 3) теорія національного виховання і самовиховання особистості;
- 4) проблеми школознавства;
- 5) історія зарубіжної і вітчизняної педагогіки;
- 6) етнопедагогіка;
- 7) основи педагогічної майстерності;
- 8) технологія навчально-виховного процесу;
- 9) соціологія освіти;
- 10) методика викладання педагогіки;
- 11) методологія і методи науково-педагогічного дослідження;
- 12) андрагогіка.

Крім того кожен із елементів "Єдиної педагогічної дисципліни" включає структурні компоненти виділеної раніше педагогічної системи, а саме: мету, суб'єкти процесів виховання і навчання, предмет їх спільної діяльності, засоби педагогічної взаємодії.

Виходячи з вихідної мети нашого дослідження (підготовка вчителя як вихователя), розглянемо виховні можливості кожного із змістових елементів.

**Теоретико-методологічні основи педагогіки**, що витікають із інваріантних законів педагогічної науки, її принципів, категорій, методів науково-педагогічного дослідження, надають формуванню у майбутніх педагогів чіткої соціальної орієнтації, спрямованої на виховання молодих громадян незалежної української держави.

Розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів сприяє їх всебічна теоретична підготовка у галузі теорії педагогіки та розуміння ними закономірностей основних сучасних педагогічних течій. Все це розвиває професійний погляд студента на реальні педагогічні та виховні об'єкти, а також на виховні процеси, що протікають в умовах середніх освітніх закладів. Теоретичне бачення дає можливість на більш високому рівні засвоювати ефективні педагогічні технології.

Переведення модульних характеристик фахівця на мову змісту освіти є першою процедурою переходу від моделі професійної виховної діяльності педагога-вихователя до моделі його підготовки. Цю процедуру називають розгорткою модулів за елементами. Вона означає проектування змісту всіх навчальних дисциплін. Наступною процедурою є вибір адекватних цьому змісту форм, методів і засобів навчання, що забезпечує втілення відібраного змісту у діяльності студентів.

Діяльнісний модуль виступає організаційним початком щодо змісту педагогічних дисциплін, орієнтуючи його на контекст (предметний і соціальний) професійної діяльності, що засвоюється. Елементи модулів подібно корінням дерев "пронизують" навчальні предмети, мобілізуючи їх зміст на розв'язання відповідних модулю навчальних квазіпрофесійних і навчально-професійних задач й проблем. Тим самим забезпечується змістовий взаємозв'язок теоретико-методологічних, загальнопедагогічних і методичних педагогічних дисциплін, їх логічне структурування і зв'язок із суспільними, фаховими і психологічними дисциплінами. Такий зміст формує професійні якості особистості майбутнього вчителя, які представлені у всіх типах модулів і відносяться до світоглядних, моральних і соціальних якостей людини.

Виходячи із цілей і змісту навчання, намічаються форми, методи і засоби розгортання останнього. Кожна форма організації діяльності студентів повинна бути адекватна змісту, що планується в кожному фрагменті навчального процесу. Розглянемо шляхи реалізації контекстового підходу на прикладі викладання основного з педагогічних курсів – педагогіки.

*Організація експериментальної роботи* передбачала визначення цілей професійно-педагогічної підготовки студентів на кожному із етапів навчальної діяльності, розробку експериментальної програми

вивчення педагогічних дисциплін, визначення системи форм та методів контекстового навчання або технології досягнення мети, підготовку методичного забезпечення курсу, розробку науково-методичного інструментарію для діагностики і наступного аналізу та оцінки результатів формувального етапу експерименту.

Головна відмінність контекстового навчання від традиційного полягає в тому, що вже у процесі вивчення курсу педагогіки, спираючись на задачний підхід, моделюється повний цикл педагогічного мислення майбутнього вихователя – від зародження проблемної ситуації, професійної мотивації, постановки виховної задачі до знаходження способів вирішення проблеми та їх обґрунтування.

Програма з *педагогіки* включала ряд розділів:

- 1) теоретико-методологічні проблеми педагогіки (предмет, мета, основні категорії, методи дослідження);
- 2) соціальна роль і функції вчителя-вихователя, самовиховання й самоосвіта педагога;
- 3) школяр, його розвиток і виховання;
- 4) сутність, принципи і закономірності процесу виховання;
- 5) основні напрями виховного процесу;
- 6) сутність процесу навчання, принципи, зміст, засоби навчання;
- 7) школознавство.

Далі зміст розгортається у формах лекції, семінарсько-практичних занять, різних форм самостійної роботи. Зупинимося на розвитку лекційної форми у системі контекстного навчання. Виділяємо наступні типи лекцій: інформаційна, проблемна, лекція-дискусія, лекція-бесіда, лекція з розглядом конкретних педагогічних, виховних ситуацій, лекція-діалог, лекція зі зворотним зв'язком, лекція прес-конференція, лекція-експеримент, лекція-візуалізація та ін. Одночасно слід відзначити, що кожен тип лекції передбачає поетапне управління навчальною діяльністю студентів, яке побудоване у вигляді системи задач, що спрямоване на формування відповідних умінь.

Найбільше задачний підхід представлений у лекціях проблемного характеру, за допомогою яких процес пізнання студентів наближається до пошукової, дослідницької діяльності. Окреслений підхід забезпечує засвоєння студентами трьох основних цілей: розвиток теоретичного мислення; формування пізнавального інтересу

до педагогічних дисциплін, актуальних проблем педагогіки; розвиток професійної мотивації фахівця. Успішність у досягненні мети проблемної лекції забезпечується спільними зусиллями викладача і студентів. Основне виховне завдання викладач вбачає у залученні студентів до вирішення об'єктивних протиріч розвитку наукового знання і навчанні способам їх розв'язування. Це формує педагогічне мислення студентів, породжує їх ініціативу. У співробітництві із викладачами майбутні педагоги "відкривають" для себе нові знання, осягають особливості виховної діяльності педагога, сутність учительської професії.

Розроблена технологія навчання включає: блочне планування й контроль засвоєння навчального матеріалу; опорний конспект лекцій-сигналів і роботу з ними на лекціях і практичних заняттях; систему поетапного формування знань; систематичний само- і взаємоконтроль; гнучку загальну систему оцінки знань; максимальну самостійність студентів у набутті знань; програму гуманістичної спрямованості навчального процесу.

Засобом управління мисленням студентів є діалогічне включення викладача у спілкування із студентами за допомогою системи підготовлених проблемних та інформаційних ситуацій, запитань. Проблемні питання допомагають студентам визначити сутність навчальної проблеми і вирізняють сферу пошуку невідомого у проблемній ситуації. Евристичні питання ніби спрямовані на майбутнє – у бік пошуку поки невідомого студентам нового знання, чинників або способів дій. Інформаційні питання одночасно ставлять за мету актуалізувати наявні знання студентів і надають поштовх для подальшої розумової роботи.

Але загальним для всіх типів лекцій є їх виховна спрямованість. У процесі викладання лекцій моделюється не тільки зміст, але й специфічна форма професійної виховної діяльності педагогів. Крім того важливе значення має особистість самого викладача, який під час лекції "транслює" свої професійні властивості, що націлює студентів на самовиховну, самоосвітню роботу над собою. Виховний вплив на майбутніх учителів має особистісне, професійно і соціально обґрунтоване ставлення викладача до самої науки, до виховних проблем сьогодення, його власна позиція стосовно гострих питань морального виховання молоді, намагання пояснити суперечності педагогічних реалій. Показ розв'язання деяких протиріч науковими

засобами педагогічної науки допомагає майбутнім педагогам визначити власну позицію у цій сфері. Практичні заняття з педагогіки будуються за технологічним підходом, який дає можливість цілісно розглядати навчальний процес. На кафедрі педагогіки Житомирського державного університету був розроблений “Практикум з педагогіки”, який пройшов апробування протягом десяти років у різних педагогічних ВНЗ України (Київ, Луганськ, Рівне, Луцьк, Суми, Ізмаїл, Переяслав-Хмельницький та ін.) і рекомендований як посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів<sup>254</sup>. У наступні роки практикум декілька разів перевидавався.

Сутність навчання на кожному практичному занятті розглядалася як процес розв'язання послідовно побудованих, поступово ускладнюючих пізнавальних задач, які виникали із предметного змісту, але разом з тим зберігали систему знань і логіку педагогічної науки. Навчання студентів методу моделювання як окремих, так і цілісних систем дій, що включає виховну діяльність педагогів, передбачало використання ними системи завдань. Останні характеризувалися такими особливостями:

1) структура кожного завдання була дещо складніша структури предметних знань і умінь студентів з тим, щоб завдання виконували свою розвивальну, виховуючу і навчальну функції;

2) завдання були взаємопов'язані, проблемні ситуації, що в них розв'язуються, поступово ускладнювалися з урахуванням рівня знань та вмінь студентів;

3) розв'язування завдань здійснювалося на вербальному та образному рівнях.

Навчання методу моделювання здійснювалося за допомогою розроблених викладачами кафедри педагогіки ЖДУ імені І.Франка навчально-методичних посібників, основним змістом яких є типологія виховних задач із різних розділів курсу педагогіки.

Технологія розв'язання задач передбачала: розуміння проблематики задачі, виділення у ній суттєвого; знаходження місця задачі в ряду аналогічних задач; усвідомлення специфіки конкретної задачі, формулювання кінцевої мети; розробку алгоритму програми її

---

<sup>254</sup> Практикум з педагогіки: навчальний посібник: Видання 2-ге, доповнене і перероблене /за заг. ред. О.А.Дубасенюк. – Київ "Центр навчальної літератури", 2004 – 464 с.

вирішення. Такий підхід дав змогу розробити стратегію цілеспрямованого формування професійних виховних умінь з такими основними ознаками: конкретизація цілей діяльності студента з урахуванням кожного виду виховну діяльність педагога і створення схеми взаємодії цілей; розробка загального підходу до системи завдань, що моделюють творчу діяльність педагога-вихователя і водночас забезпечують динаміку розвитку професійних умінь; об'єднання завдань у систему на основі навчальної, наукової і професійної єдності.

Проаналізуємо стисло зміст та технологію викладання ще однієї базової педагогічної дисципліни – *історії педагогіки*. В останні роки навколо її викладання точилися дискусії, в результаті яких окреслилося ряд підходів у цьому напрямку. У ряді вищих навчальних закладів введено інтегрований курс теорії і історії педагогіки, який передбачає поєднання викладання основ педагогіки у контексті історії розвитку педагогічної думки на Україні і за рубежом. Незважаючи на деякі переваги такого підходу (забезпечення високого рівня історико-теоретичних узагальнень і широке їх використання під час вивчення фахових методик і спеціальних дисциплін) все ж кількість годин значно зменшується на вивчення історії педагогіки, особливо останнє стосується семінарських занять.

Ми підтримуємо позицію ряду вчених стосовно того, що курс історії педагогіки повинен залишитися самостійною дисципліною, оскільки він є найбільш усталеною із педагогічних дисциплін і вимагає значного часу для оволодіння студентами багатогранною історико-педагогічною спадщиною (Я.І. Бурлака, М.Г. Стельмахович, Б.М. Ступарик, Б.Н. Мітюров, М.Б. Євтух, Г.П. Шевченко та ін.). Початкова навчальна програма, що складена викладачами тоді ще Житомирського педінституту, включає 48 годин (32 – лекційні, 16 – семінарські). Мета курсу історії педагогіки – проаналізувати основні етапи розвитку вітчизняної і світової педагогіки, сформувати у майбутніх учителів духовність, національний світогляд, загальнолюдські моральні гуманістичні якості; залучити їх до творчого пошуку; розкрити скарби виховної мудрості українського та інших народів; сформувати в них прагнення підвищувати виховну

майстерність<sup>255</sup>.

Навчальна програма передбачає розгляд двох основних розділів: 1) історія національної школи і педагогіки України; 2) історія зарубіжної школи і педагогіки. В основу програми покладено матеріал про сутність і роль сім'ї, родинної педагогіки, їх пріоритетність у навчанні і вихованні підростаючих поколінь, розкриття сутності історико-педагогічних явищ і фактів як цілісної системи, складової частини загальноєвропейського і світового процесів, розкриття закономірностей становлення особистості у контексті різноманітних історичних виховних систем.

Окрім цього програмою передбачається включення матеріалу, який розглядає окреслені проблеми з урахуванням регіональних особливостей. У нашому дослідженні, зокрема, використовувалися елементи історико-педагогічного краєзнавства Житомирщини (М.Ю.Костриця, Н.А. Сейко, Л.М. Єршова). Такий підхід дозволяє представити місце і роль не тільки загальноукраїнської, але й регіональної освіти у контексті світового освітнього розвитку. Визначені напрями програми курсу історії педагогіки реалізуються через систему лекційно-семінарських занять, різних форм самостійної і науково-дослідної роботи студентів.

Так, у лекціях, що будуються за блоковою структурою, переважає проблемний підхід, якій проявляється у раніше вже зазначених типах лекцій. Введення краєзнавчої інформації у межах лекційного викладу та практичних занять збагачує матеріал, що викладається, підвищує інтерес студентів до курсу історії педагогіки. Прикладами використання краєзнавчого матеріалу можуть бути такі теми: "Житомир як центр спільного українсько-польського просвітницького руху у XIX столітті", "Ідеї Я.А. Коменського у діяльності освітніх закладів Волині у XVI-XVIII столітті", "Вплив бел-ланкастерської системи освіти та виховання на діяльність навчальних закладів Правобережної України", "Жіноча освіта на Волині у XVIII - XIX, початку XX століття" та ін.

Семінарські заняття, що побудовані за технологічним підходом, спрямовані на більш глибоке і свідоме засвоєння навчального матеріалу, формування у студентів професійно-педагогічного

---

<sup>255</sup> Історія педагогіки / за ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк: навч. посібник. – Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1999. – 336 с.

мислення, високих моральних якостей, духовності, патріотизму, гуманізму.

На семінарських заняттях широко використовуються різні форми активізації пізнавальної діяльності студентів, зокрема, семінари-диспути, семінари запитань і відповідей, семінари-екскурсії (наприклад, у м. Острог, с. Ковалівка Полтавської області), семінар-конференція, семінар – ділова гра та ін. Проаналізуємо семінарське заняття, що проведене у формі рольової гри, яка ще не одержала значного поширення саме у процесі викладання курсу історії педагогіки. Наведемо приклад проведення семінару на тему: "Становлення і розвиток національної системи виховання й освіти в кінці ХІХ на початку ХХ століття" у формі засідання педагогічного товариства, на яке були запрошені визначні педагогічні і літературні діячі того часу. Між студентами попередньо розподіляються ролі: І.І.Огієнка, М.Д. Драгоманова, Б.Д. Грінченка, М.С. Грушевського, Х.Д. Алчевської, І.Я. Франка, Л. Українки, М.М. Коцюбинського та ін.

Кожен із учасників гри формує свою ініціативну групу, члени якої допомагають своєму лідеру у проведенні дискусії, полеміки. Особлива увага звертається на підготовку ведучого засідання, який повинен компетентно вести дискусію з означеної проблеми, націлювати учасників на її професійний розгляд. Результати гри оцінює група експертів за показниками глибини знання історико-педагогічної, філософської і соціальної позиції того чи іншого діяча, чіткого викладення думок, культури ведення дискусії, тощо. На заключному етапі проводиться самоаналіз результатів гри її учасників, який здійснюється викладачем спільно із студентами.

Підвищенню інтересу студентів до історико-педагогічних проблем сприяє розробка і виконання системи творчих завдань у межах самостійної роботи у формі виступів на семінарських заняттях, розгляд педагогічних задачних ситуацій, особливо при вивченні педагогічної спадщини А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, виконання реферативних форм роботи, які обговорюються на семінарах або конференціях, що проводяться у формі прес-конференції або конференції. Вищою сходиною в опануванні студентами історико-педагогічних положень є використання індивідуальних чи конкурсних наукових досліджень, наприклад, із краєзнавчої тематики у рамках НДРС. Ці дослідження



типологізуються як теоретичні і методичні (за метою дослідження), групові та індивідуальні (за складом дослідників), комплексні чи відокремлені (за структурою), хронологічні чи тенденційні (за логікою викладання). Такі дослідження проводяться як у межах власне історії педагогіки, так і на перетині з іншими науками: педагогікою, етнопедагогікою, методиками за спеціальністю, суспільними дисциплінами, залученням елементів математичного моделювання, програмування.

Цілісна побудова процесу викладання курсу історії педагогіки, на нашу думку, робить свій внесок у професійну підготовку майбутніх педагогів до виховної діяльності, допомагає їм глибше засвоїти педагогічні ідеї визначних просвітителів минулого і сучасного, різноманітні виховні системи, краще зрозуміти їх цінність для подальшого розвитку української національної освіти.

Спецкурс *“Основи педагогічної майстерності”* було введено у 1988 році за прикладом Полтавського педагогічного інституту. Загальна кількість годин складала 106 годин (24 – лекційні і 82 – практичних занять). Саме цей курс найбільшою мірою сприяв поєднанню теоретичних знань із практичними вміннями, а також психологічних знань з педагогічними, розвитку професійної спрямованості, педагогічного мислення, ціле-мотиваційної сфери майбутніх учителів.

Основна проблема спецкурсу – професійна майстерність учителя і засоби оволодіння нею – реалізувалася шляхом засвоєння трьох блоків: майстерність вчителя в управлінні собою, майстерність вчителя у виховній роботі, майстерність вчителя в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю учнів. У 1989 році автором у співробітництві з доц. С.С. Вітвицькою були розроблені і видані методичні рекомендації з основ педмайстерності. Побудова курсу відображала загальну логіку "Єдиної педагогічної дисципліни", що дало можливість втілити "задачний підхід" у процес викладання. Кожне заняття включало змістове інформаційне ядро (теоретико-методологічні і практичний модулі). Як професійні проблеми розглядалися наступні теми: сутність педагогічної майстерності, особливості пізнавальних процесів учителя, сутність системи К.С.Станіславського, педагогічна техніка, педагогічне спілкування, різні аспекти майстерності вчителя-вихователя.

На практичних заняттях студенти розв'язували поступово ускладнюючі педагогічні задачі, моделювали різноманітні види виховної діяльності, зокрема, фрагменти виховних заходів, фрагменти уроків, процес взаємодії вихователя і вихованців. Проте кожне заняття утримувало заданий педагогічний інваріант, який складало ядро виховної умілості вчителя.

Подальший розвиток педагогічних умінь студентів з виховної роботи відбувається під час вивчення наступного спецкурсу – **"Технології навчально-виховного процесу"** – 40 годин (12 – лекційні і 18 – практичні заняття) – який був введений у ВПНЗ України з метою посилення технологічної підготовки майбутнього педагога, у тому числі, і в напрямку виховної роботи. Запропонований спецкурс включає наступні продуктивні психолого-педагогічні технології:

I – дослідження;

II – конструювання;

III – взаємодії<sup>256</sup>, які відображають моделі вищих рівнів виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи.

*Технологія дослідження* забезпечує майбутнім учителям накопичення інформаційного фонду, необхідного для здійснення ефективного виховного процесу. Це, насамперед, знання педагога про своїх вихованців, їх психологічні властивості, про цілі, зміст, засоби взаємодії з усіма суб'єктами виховної діяльності, про переваги і недоліки власної особистості і діяльності. Набута інформація допоможе студентам у майбутньому визначити стратегію педагогічного впливу на учнів.

*Технологія конструювання* забезпечує відбір, композиційну побудову навчально-виховної інформації, яка допомагає реалізувати визначену стратегію перетворення навчального предмету як засіб формування особистості. Одночасно окреслена технологія дозволяє прогнозувати, конструювати цілісний виховний процес. Ефективність цієї технології залежить від терміну включення механізмів саморозвитку, самовдосконалення особистості учня.

*Технологія взаємодії* – це система і послідовність дій педагога, стійких прийомів роботи, спрямованих на:

---

<sup>256</sup> Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посібник: У 2 ч. – Ч. I: Технології загально-педагогічної підготовки майбутніх учителів / за заг. ред. д-ра пед. наук О.А. Дубасенюк. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – 267 с.

1) встановлення з учнями та їх оточенням педагогічно доцільних стосунків у процесі безпосередньої взаємодії з ними;

2) організацію об'єктів педагогічного впливу (засобів, форм, методів) і стимулювання учнів до роботи з ними;

3) регулювання процесу взаємодії учнів з об'єктами спілкування, пізнання, праці засобами оцінювання, корекції власної діяльності і поведінки на основі зворотного зв'язку.

**Педагогічний практикум з виховної роботи** (3 курс) розглядає проблему підготовки майбутніх вихователів до виховної роботи у літніх оздоровчих таборах для дітей і підлітків. Базовими поняттями, що описують кваліфікаційні вимоги до вихователя виступають: педагогічна діагностика дітей у таборах, специфічні проблеми розвитку їх задатків, інтересів в умовах табору як виховні задачі, програми їх розв'язання за допомогою методики колективних творчих справ, аналіз і оцінка результатів виховного процесу і діяльності вихователя, зокрема.

Майбутні педагоги продовжують оволодівати основами виховної професійної діяльності у процесі вивчення субдисципліни **“Етнопедагогіка”**. Система задачного навчання моделює різні види діяльності вихователя. Цей курс реалізує важливу соціальну проблему – успадкування новою генерацією педагогів духовних надбань українського народу у сфері виховання молодого покоління. Зокрема, усвідомлення ними виховного потенціалу народних традицій, правил людського співжиття, народного фольклору з відповідним виховним змістом і спрямуванням, формування суспільно цінних якостей особистості засобами народної символіки, образного, музичного та хореографічного мистецтва.

Діяльність майбутнього вихователя як складову виховної системи української етнопедагогіки також розглядається у вигляді сукупності виховних задач, спрямованих на формування моральних устоїв, працелюбства, естетичної культури особистості, її фізичного розвитку. На практичних заняттях обговорюються такі питання: виховання – вічна й історична функція людства; народний виховний ідеал українців; народні критерії рівня вихованості людини. Аналізуються особливості розв'язання виховних задач морального, громадського, трудового, естетичного, фізичного спрямування, а також задачі порівняльного характеру у виховних системах шкіл Київської Русі, Запорізької Січі; виховні традиції у творах

Г.С.Сковороди, Т.Г. Шевченка, Л. Українки та ін. Широко впроваджуються ігрові форми навчання – моделювання українських вечорниць, обрядів, свят тощо. Практикуються навчальні ігри: "Пісенна Україна", "Казка як засіб виховання" тощо.

Спецкурс **"Соціологія освіти"** поряд з іншими розглядає проблему соціального статусу вчительської праці, її історичної еволюції та внутрішніх суперечностей. Провідна ідея курсу: вчитель є посередником між поколіннями та формами культури. Для розуміння студентами сутності виховної діяльності і сучасного профілю учителя середньої та професійної школи важливого значення набули: знання основних функцій навчально-виховного процесу: селекційної, культуроперетворювальної, комунікативної, інформаційної та ін., розгляд виховного процесу у роки навчання як одного з чинників соціалізації, спілкування поколінь, типів культури, механізм взаємодії суб'єктів освіти і, передусім, учителя й учнів.

Практичні заняття відповідно до визначеної логіки реалізували комплекс розвивальних творчих завдань. Це насамперед задачі, що відображали суб'єкт-об'єктні паралелі: "вчитель – учень", "вчитель – учитель", "вчитель – батьки", "вчитель – адміністрація", а також задачі на вивчення соціодинаміки класу: лідерство, особливості соціалізації обдарованих, слабо встигаючих, дидактогенічних, тривожних дітей. Студентам пропонувалося розв'язати педагогічні задачі за різними методами, враховуючи особливості виховних систем Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, А.С. Макаренка, С. Френе, В.М. Сороки-Росинського, В.О. Сухомлинського. Вирішувалися задачі на вплив учителя на девіантну поведінку учнів. Останні завдання викликали найбільший інтерес у студентів, оскільки вони є найбільш варіативними у розв'язанні.

Одночасно на заняттях запроваджувалися навчальні ігри як моделі взаємопов'язаних професійних задачних ситуацій. Серед них: "Десять принципів сучасної освіти" або "Якби я був міністром освіти", розробка проекту статуту дитячої організації (екологічної, культурологічної, спортивно-оздоровчої), конструювання шкільної форми, проектування системи прав і обов'язків учнів: дискусія "Роль учителя у корекції девіантною поведінкою учнів" та ін.

Навчальна дисципліна **"Методологія і методи науково-педагогічних досліджень"**. У розробці теоретичних і практичних проблем, на розв'язання яких орієнтує Національна доктрина

розвитку освіти України у ХХІ столітті та державна програма "Вчитель" одне з провідних місць належить циклу педагогічних дисциплін, зокрема курсу "Методологія та методи науково-педагогічного дослідження" для студентів кваліфікаційного рівня "Магістр", що має вирішальне значення у професійній підготовці майбутнього викладача педагогічних дисциплін з метою оволодіння ним основами педагогічної майстерності, вміннями і навичками навчально-виховної роботи у виші.

Важливу роль у професійній підготовці майбутнього педагога відіграє методологія наукового пізнання, методи наукових досліджень. Без глибокого розуміння стану педагогічної теорії і практики неможливо здійснювати прогнозування розвитку освітньої політики і науки про освіту й виховання людини. Набуваються ці знання під час спеціально організованих науково-педагогічних досліджень. Науково-педагогічне дослідження – особлива форма процесу пізнання педагогічної дійсності, систематичне цілеспрямоване вивчення її явищ і процесів, в якому використовуються засоби і методи науки і яке завершується формулюванням знання про досліджуваний об'єкт. Головною метою педагогічного дослідження є відкриття об'єктивних закономірностей навчання, виховання і розвитку особистості, свідоме і цілеспрямоване застосування вже відомих законів у практиці навчально-виховної роботи.

Представлена дисципліна створена на основі системного підходу до аналізу педагогічних явищ і являє собою спробу сформулювати вимоги, які ставить вища школа до педагога-фахівця, дослідити закономірності педагогічного процесу. Навчальна дисципліна „Методологія і методи науково-педагогічних досліджень” вміщує такі основні розділи у вигляді модулів: мета і завдання дисципліни "Методологія і методи науково-педагогічних досліджень", особливості процесу наукового пізнання, методологія науково-педагогічних досліджень, теоретичні методи науково-педагогічного дослідження, емпіричні методи науково-педагогічного дослідження, організація і проведення педагогічного дослідження.

Цей курс має міждисциплінарний характер, оскільки здійснює інтеграцію базових знань з філософією і таких педагогічних дисциплін, як педагогіка, історія педагогіки, основи педагогічної майстерності, соціальна педагогіка та психологічних дисциплін

(загальна, вікова, педагогічна, соціальна психологія) та ін. Крім того, майбутні магістранти осмислюють сучасні наукові підходи (системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, синергетичний, акмеологічний, професіографічний та ін.), провідні ідеї, теоретичні положення, узагальнюючі висновки інших наук, що сприяє взаємному теоретичному збагаченню людинознавчих наук.

*Педагогічна дисципліна "Методика викладання педагогіки"* (6 курс, магістратура). Її розвиток відбувається у процесі оформлення педагогіки як навчального предмета. На кафедрі педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка зроблена спроба розробити нову субдисципліну "Методику викладання педагогіки" для студентів магістратури навчально-наукового Інституту педагогіки з відповідним навчально-методичним забезпеченням (навчальний посібник, курс лекції, методичні рекомендації до практичних занять, методичні рекомендації до самостійної роботи, розробка презентацій, тести та ін.). Методика викладання педагогіки являє собою синтез теоретичних знань і практичного педагогічного досвіду. Вона досліджує процес вивчення педагогіки як єдність змісту, форм і методів навчання, особливостей діяльності викладача і студентів. Методика викладання педагогіки концентрує свої зусилля на обґрунтуванні принципів і правил навчання, його форм і методів з метою забезпечення високого рівня професійної підготовки майбутніх учителів.

У курсі "Методика викладання педагогіки" представлені такі смислові блоки: предмет і завдання методики викладання педагогіки, розвиток педагогіки як науки і навчального предмета, основи побудови змісту курсу "педагогіка" у вищому педагогічному закладі освіти, знання з педагогіки та їх структура, процес навчання педагогіки, організаційні форми і методи навчання педагогіки, методична характеристика основних розділів курсу педагогіка таких як загальні основи педагогіки школи та історії освіти, питання теорії освіти і навчання; теорії та методики виховання; методика навчання педагогічно обдарованих студентів. Майбутні педагоги засвоюють теоретичні засади розвитку професіоналізму, особливості педагогічної професії, технології педагогічної дії.

Основні завдання курсу: забезпечити досягнення майбутніми педагогами якісно нового рівня у засвоєнні знань з педагогічних дисциплін; відбір і систематизація форм, методів і прийомів навчання

майбутнього педагога з метою озброєння студентів навичками й уміннями організації навчально-виховної роботи в школі й інших навчально-виховних установах; формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів, вивчення передового досвіду, розробка рекомендацій щодо майбутньої професійної діяльності; спонукання майбутніх учителів до педагогічної творчості,

Специфіка курсу полягає у спрямованості на особистісний розвиток викладача вищої школи, формування його творчого потенціалу. Педагогічна майстерність викладача розглядається не тільки як високий рівень професійної діяльності, але й як комплекс властивостей особистості викладача, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності.

Навчальний спецкурс "*Андрагогіка*" Загальноцивілізаційні зміни кінця XX – початку XXI століть, глобальне прискорення суспільного розвитку, збільшення тривалості життя суттєво посилили роль незалежної, самодостатньої особистості, вимагають удосконалення системи освіти впродовж життя. Сучасні соціально-економічні перетворення в Україні зумовили значні зміни в освіті дорослих; її зміст наповнюється новим сенсом, з'являються нові типи вищих навчальних закладів різних форм акредитації (як державної, так і приватної форм власності). Освітньо-педагогічні зміни відбуваються у контексті глобальних та євроінтеграційних трансформацій, зумовлених розповсюдженням нових освітніх технологій, спрямованих на використання їх в особистісному розвитку дорослої людини. Наголошують значимість неперервної освіти для розвитку особистості дорослої людини. Освіта дорослих тісно пов'язана з новою для України галуззю наукового знання – андрагогікою, субдисципліною педагогіки, яка обґрунтовує напрями та організаційно-методичні засади андрагогічної моделі навчання дорослої людини. Така модель будується на андрагогічних принципах, що становлять фундамент теорії і практики навчання дорослих. У цьому контексті важливим та своєчасним є введення спецкурсу з андрагогіки у навчальний план університету.

Важлива роль у професійній підготовці майбутніх педагогів належить *педагогічній практиці* – складової вузівського навчально-виховного процесу. Експериментальна дидактична система включала різні види практик: неперервну (II - III курси), практику у літніх оздоровчих таборах (III курс), навчальну і стажерську (IV-VI курси).

*Неперервною практикою* передбачалося закріплення теоретичних психолого-педагогічних знань на практиці, ознайомлення із сучасним станом навчально-виховної роботи, вивчення передового педагогічного досвіду, формування практичних умінь та навичок з виховної роботи з учнями, розвиток педагогічного мислення, творчого дослідницького підходу до виховної діяльності, оволодіння продуктивними моделями індивідуальної виховної діяльності.

Студенти під керівництвом викладача спочатку оволодівають технологіями проведення окремих виховних заходів, спираючись на методику колективних творчих справ, а потім поступово усвідомлюють і моделюють основні етапи виховної діяльності класного керівника, вчителя-предметника. Так, на початковому етапі зароджується задум заходу, спільно з учнями визначається його мета, завдання, логічний конструкт або план, спільний алгоритм дій, далі відбувається розробка плану і організація безпосередньої діяльності. На завершувальному етапі аналізуються результати проведеної виховної роботи, визначаються її перспективи.

*Практика в літніх оздоровчих таборах* допомагає студентам краще осмислити всі етапи виховної діяльності педагога-вихователя у новій соціокультурній ситуації. Своєрідність цього виду практики полягає в тому, що майбутні педагоги разом із вихованцями розв'язують різноманітні виховні задачі. Оздоровчий табір дає їм додаткову можливість для духовного, інтелектуального і фізичного розвитку особистості, задоволення її творчих інтересів і потреб. Ця практика має ціннісну виховну спрямованість, синтезуючи теоретичні і практичні аспекти виховної діяльності педагога.

У період *активної педагогічної практики* на старших курсах майбутні педагоги поступово засвоюють розвивальні технології навчально-виховної діяльності. Цьому процесу передують підготовча робота, яка моделює етапи діяльності вчителя-вихователя:

- 1) усвідомлення ролі і сутності технологічного підходу до організації уроку, виховного заходу, аналіз кращих уроків і виховних заходів учителів-майстрів, виділення і мотивація алгоритмів прогностичної і конструктивної діяльності, складання логічної схеми, формування уявлень про послідовність технологічних операцій у діяльності вчителя;

- 2) розробка студентами власних варіантів технологічного розв'язання виховуючих ситуацій на уроці або у позакласній роботі з



використанням опорної технологічної програми, наукове обґрунтування власного замислу, виховної позиції у визначенні мети, завдань, структури, засобів уроку, виховного заходу, прогнозування наслідків власної діяльності у навчально-виховному процесі;

3) моделювання розроблених уроків, позакласних заходів (фрагментів), тобто проведення мікровикладання;

4) аналіз діяльності студента з точки зору його творчого задуму, виховної доцільності вибраного ним технологічного вирішення теми уроку, заходу, самоаналіз і самооцінка діяльності, корекційна робота з удосконалення розробленої технології.

Важливу роль у формуванні виховної майстерності майбутніх учителів має **самостійна творча робота** і, зокрема, оволодіння ними професійними моделями виховної діяльності при виконанні курсових і дипломних, магістерських кваліфікаційних робіт, а також при здійсненні науково-дослідної роботи, що передбачає розв'язання системи взаємопов'язаних завдань. Останнє забезпечує розвиток професійної спрямованості, пізнавальної активності, мотиваційної сфери студентів, формування їх професійних умінь, розвиток професійного мислення, креативності.

## **4.5. ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СУБДИСЦИПЛІН**

### ***4.5.1. Концептуальні засади викладання дисципліни "Методологія і методи науково-педагогічного дослідження"***

Модернізація освітніх процесів потребує підвищення рівня методологічної культури молодих дослідників у сфері педагогічного знання, оволодіння ними науково-педагогічним науковим інструментарієм.

Насамперед, у процесі викладання курсу звертається увага молодих дослідників на особливості методології педагогічних досліджень. При цьому враховується позиція провідного методолога у цій сфері В.В. Краєвського, який зазначив, що методологія педагогічних досліджень на відміну від дидактики або методик навчання шкільних предметів, покликана досліджувати методи і засоби не практичної, а дослідницької діяльності в галузі педагогіки. Представлено загальну характеристику сучасного стану методології наукового пізнання, оскільки така характеристика необхідна молодим дослідникам для орієнтації в галузі педагогічних досліджень<sup>257</sup>

Перше з таких питань – про нормативний характер сучасної методології. Розрізняють два типи методології як вчення про методи наукового пізнання. Молодим дослідникам необхідно усвідомити, що будь-яка методологія виконує регулятивні, нормативні функції. У цьому, власне, і полягає її призначення. Але методологічне знання може виступати або в дескриптивній (описовій), або в прескриптивній (нормативній) формі, тобто у формі розпоряджень, прямих вказівок щодо діяльності. Зауважимо, що опис, маємо на увазі науково-пізнавальний опис, являє сукупність знань у певній сфері явищ, включаючи також і теоретичне пояснення, коли йдеться не тільки про досвід, що розглядається, але й про внутрішній зміст (сутність) досліджуваних процесів. Дескриптивне методологічне знання (характеризує структуру наукового знання, закономірності наукового пізнання), слугує молодим дослідникам орієнтиром у процесі дослідження, проте знання прескриптивне, нормативне,

---

<sup>257</sup> Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – С. 107-108.; Высшая школа в зеркале общественного мнения. М.: Гос. комитет по народному образованию, 1989. – С. 87.

безпосередньо спрямоване на регуляцію діяльності. У нормативному методологічному аналізі переважають конструктивні завдання, пов'язані з розробкою позитивних рекомендацій і правил здійснення наукової діяльності. Дескриптивний ж аналіз має справу з ретроспективним описом вже здійснених процесів наукового пізнання<sup>258</sup>.

Майбутнім педагогам слід звернути увагу на те, що частіше підкреслюється нормативний аспект педагогіки, що відображується в конкретних методичних рекомендаціях, навчальних посібниках та методичних матеріалах. Відповідно і методологія педагогічної науки, яка обґрунтовує власну наукову педагогічну діяльність – також має зміцнювати свою нормативну частину, втілювати свої результати в певних нормах, приписах, що відносяться до логіки і процедурам педагогічного дослідження. Зауважимо, що сучасний етап розвитку методології наукового пізнання має передбачати не тільки обґрунтування отриманого результату, але й вихідних положень, логіку дослідження, запланований результат і спосіб отримання цього результату. Розробка шляхів такого обґрунтування – безпосереднє завдання методологічного дослідження, зокрема, в галузі педагогіки. Таким чином, методологія педагогіки набуває нормативну спрямованість і її першорядним завданням стає розробка способів методологічного забезпечення педагогічних досліджень<sup>259</sup>.

Інше важливе питання, яке слід урахувати молодим дослідникам, пов'язане з вихідними позиціями методологічного аналізу – це проблема місця методології педагогіки в загальній системі методологічного знання. Можливості для визначення цього місця представляє виокремлення в методології декількох якісно різних рівнів. Зокрема, В.О. Лекторський і В.С. Швирев<sup>260</sup> одними з перших висунули тезу про неоднорідність методології, про виділення різних рівнів методологічного аналізу – філософського і спеціально-наукового. Аналізуючи проблеми взаємовідносин філософії, методології та соціальних наук, вони наголошують: "Треба підкреслити, ... що філософія є формою самосвідомості науки з

---

<sup>258</sup> Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. – С. 40.

<sup>259</sup> Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

<sup>260</sup> Лекторский В.А., Швырев В.С. Методологический анализ науки: Философия, методология, наука. М., 1972.

певного боку. Філософія аж ніяк не претендує на те, щоб бути певним теоретичним наукознавством ... немає ніякого пониження ролі філософії в дослідженні науки і наукового пізнання, якщо ми говоримо, що логіка наукового пізнання і сучасна формальна математична логіка ... є в даний час спеціальними, конкретними науковими дисциплінами" <sup>261</sup>.

Визначена ідея продовжує розвиватися і в наш час. Молодим дослідникам необхідно вивчати позиції вчених. У свій час В.М. Садовський зазначав: "По своїй суті методологія науки являє собою сукупність гносеологічних проблем, що виділилися із загальної теорії пізнання і мають своєю метою спеціальний аналіз наукового знання" <sup>262</sup>. П.В. Копнін наголошував, що "логіка наукового дослідження не є простим додатком методу матеріалістичної діалектики, а постає спеціальною теоретичною областю знання, що має свій об'єкт і свої основні поняття" <sup>263</sup>. Він розмежовує загально філософську методологію, з одного боку, і часткову методологію, з іншого, що дозволяє запобігти надмірному розширенню проблематики філософії за рахунок методологічних проблем, які стосуються спеціальних областей дослідження.

У процесі викладання акцентуємо увагу студентів на концепцію рівнів методології Е.Г. Юдіна, який виділяє чотири таких рівні <sup>264</sup>. Зміст *першого, вищого, рівня* – філософської методології складають загальні принципи пізнання і категоріальний устрій науки в цілому. Методологічні функції виконує вся система філософського знання. *Другий рівень* – загальнонаукова методологія. Це рівень змістових загальнонаукових концепцій, що впливають на всі або на достатньо велику сукупність наукових дисциплін. До них віднесено, наприклад, системний підхід або теоретичну кібернетику, що представляє собою, за визначенням Е.Г. Юдіна, різновид системного підходу. *Третій рівень* – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, що застосовуються у тій або іншій спеціальній науковій дисципліні. Методологія спеціальної

---

<sup>261</sup> Лекторский В.А., Швырев В.С. Методологический анализ науки: Философия, методология, наука. М., 1972. – С. 14-16.

<sup>262</sup> Садовский В.Н. Проблемы методологии дедуктивных теорий // Вопросы философии. 1963. – № 3. – С. 64.

<sup>263</sup> Копнин П.В. Диалектика, логика, наука. М.: Наука, 1973. – С. 121

<sup>264</sup> Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. – С. 41-45.

науки включає в себе як проблеми, специфічні для наукового пізнання в конкретній галузі, так і питання, що розглядаються на більш "високих" рівнях методології, такі, як, наприклад, проблеми системного підходу або моделювання в педагогічних дослідженнях. *Четвертий рівень* методології утворюють методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують отримання однакового і достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він тільки й може включатися в масив наявного знання. На такому рівні дослідники мають справу з високоспеціалізованим методологічним знанням, яке в силу притаманних йому функцій безпосередній регламентації наукової діяльності завжди має чітко виражений нормативний характер.

Всі рівні методології утворюють складну систему, у межах якої між ними існує цілком визначена супідрядність. При цьому філософський рівень виступає як змістові засади будь-якого методологічного знання.

Молоді дослідники повинні усвідомити, що науково-педагогічне дослідження має кілька рівнів, а саме:

1. Емпіричний рівень дослідження, який спрямований безпосередньо на об'єкт вивчення (явище, процес) і спирається на результати спостереження й експерименту. На емпіричному рівні фіксуються нові факти науки і на основі їх узагальнення формулюються емпіричні закономірності.

2. Теоретичний рівень пов'язаний з удосконаленням і розвитком поняттєвого апарату педагогіки та спрямований на всебічне пізнання об'єкту дослідження. На теоретичному рівні висувуються і формулюються основні, загальні закономірності, які дозволяють пояснити попередньо відкриті факти, а також прогнозувати наступні події і факти.

3. Методологічний рівень, на якому на основі аналізу й узагальнення результатів попередніх досліджень формулюються загальні принципи і методи дослідження педагогічних явищ, будуються теорії.

Відтак, дослідницька робота – справа творча, тому молоді дослідники мають опанувати основними правилами і процедурами, а також способами оцінки своєї наукової діяльності і, насамперед засвоїти певні методологічні характеристики педагогічного дослідження. До них віднесено такі методологічні категорії:

проблема, тема, актуальність, об'єкт дослідження, його предмет, мета, завдання, гіпотеза і положення, що захищаються, новизна, теоретичне значення для науки, значення для практики.

Без глибокого розуміння стану педагогічної теорії і практики неможливо здійснювати прогнозування розвитку освітньої політики і науки про виховання людини. Набуваються ці знання під час спеціально організованих науково-педагогічних досліджень. **Науково-педагогічне дослідження** – особлива форма процесу пізнання педагогічної дійсності, систематичне цілеспрямоване вивчення її явищ і процесів, в якому використовуються засоби і методи науки і яке завершується формулюванням знання про досліджуваний об'єкт. Головною метою педагогічного дослідження є відкриття об'єктивних закономірностей навчання, виховання і розвитку особистості, свідоме і цілеспрямоване застосування вже відомих законів у практиці навчально-виховної роботи.

Наукове дослідження поділяється на види:

а) фундаментальні дослідження, які мають на меті розкриття сутності педагогічних закономірностей та спрямовані на поглиблення наукового знання, розвиток методології науки, відкриття її нових галузей і які не переслідують безпосередньо практичних цілей;

б) прикладні дослідження, які розв'язують окремі теоретичні і практичні завдання, що пов'язані з формуванням змісту виховання й освіти, розробкою педагогічних технологій; поєднують науку з практикою, фундаментальні дослідження і розробки;

в) розробки, які мають на меті створення програм, підручників, посібників, інструктивно-методичних рекомендацій з питань організації процесів виховання і навчання, управління виховними системами.

Логіка побудови науково-педагогічного дослідження складається з кількох етапів, а саме:

I етап включає загальне ознайомлення з проблемою дослідження, обґрунтування її актуальності, рівня розробленості; визначення об'єкта, предмета та теми дослідження; формулювання загальної та проміжної мети дослідження, співвіднесення мети із завданнями.

II етап складається з вибору методології – вихідної концепції, опорних теоретичних положень, єдиного задуму та дослідницького підходу, що визначають хід і заплановані результати дослідження.

III етап передбачає побудову гіпотези дослідження – теоретичної конструкції, правильність якої слід довести.

IV етап передбачає вибір методів дослідження; проведення констатувального етапу експерименту з метою встановлення вихідного стану предмету дослідження.

V етап складається з організації і проведення формувального етапу експерименту.

VI етап передбачає аналіз, інтерпретацію та оформлення результатів дослідження.

VII етап – розробку практичних рекомендацій.

Отже, процес наукового дослідження можна орієнтовно відобразити у вигляді такої логічної схеми:

- обґрунтування актуальності обраної теми;
- постановка мети і конкретних завдань дослідження;
- визначення об'єкта і предмета дослідження;
- вибір методів (методики) проведення дослідження;
- здійснення процесу дослідження;
- обробка й аналіз результатів дослідження;
- формулювання висновків і оцінка одержаних результатів.

**Визначення проблеми.** Дослідження, як відомо, починається з визначення проблеми, яка виокремлюється для спеціального вивчення. При цьому дослідник має визначити ступінь розробленості проблеми. У педагогіці слід виходити від потреб, запитів практики, оскільки вирішення будь-якої наукової проблеми сприяє поліпшенню практичної діяльності. Проте сам запит практики не є ще науковою проблемою. Він служить стимулом для пошуків наукових засобів вирішення практичного завдання і тому припускає звернення до науки. Наприклад, такою актуальною проблемою є демократизації вищої освіти і, зокрема, самостійність роботи ВНЗ. Ця практична задача передбачає вирішення низки інших: збільшити фінансування і технічне забезпечення, приділити особливу увагу кадровому питанню, змінити порядок прийом і відбору студентів до ВНЗ тощо<sup>265</sup>. Серед наукових проблем, які виникають у зв'язку з оновленням нашого суспільства, увагу молодих науковців слід звернути на співвідношення процесів гуманізації та демократизації в освіті.

---

<sup>265</sup> Высшая школа в зеркале общественного мнения. М.: Гос. комитет по народному образованию, 1989. – С. 87.

Актуальними також постають проблеми (практичне завдання), пов'язані зі створенням системи безперервної освіти. У процесі її вирішення виникає низка питань, що потребують спеціального дослідження, наприклад, про специфіку дидактичних принципів у кожній ланці безперервної освіти – які з них пронизують наскрізь усю систему. Розв'язати практичну задачу засобами науки означає – виявити співвідношення цього завдання з областю невідомого в науковому знанні і в результаті наукового дослідження отримати знання, які потім будуть покладені в основу практичної діяльності, спрямованої на вирішення цього завдання. Ця область невідомого в науковому знанні і є наукова проблема. Проблема повинна знайти відображення в темі дослідження, яка так чи інакше має відображати рух від досягнутого наукою, від звичного до нового, містити момент зіткнення старого з новим.

**Актуальність проблеми.** Висування проблеми і формулювання теми припускають обґрунтування актуальності дослідження, відповідь на питання: чому визначену проблему потрібно сьогодні вивчати? Слід розрізняти актуальність наукового напрямку в цілому (наприклад, формування у студентів комунікативних умінь або способів реалізації виховної функції навчання), з одного боку, й актуальність самої теми всередині визначеного напрямку – з іншого. Актуальність напрямку, як правило, не потребує складної системи доказів. Інша річ – обґрунтування актуальності теми. Слід достатньо переконливо довести, що саме вона серед інших, вже досліджуваних, найбільш насущна. При цьому в роботах теоретико-прикладного характеру, що мають нормативну частину (до яких відносяться педагогічні дослідження), важливо розрізняти практичну і наукову актуальність теми. Будь-яка проблема може бути вже вирішена в науці, але не доведена до практики. У цьому випадку вона актуальна для практики, але не актуальна для науки. Дослідження можна вважати актуальним лише в тому випадку, якщо актуальним є не тільки визначений науковий напрям, але і сама тема актуальна в двох площинах: її наукове вирішення, по-перше, відповідає нагальним потребам практики, а по-друге, заповнює прогалину в науці, яка в



сучасних умовах не має у своєму розпорядженні наукові засоби для вирішення цієї актуальної наукової задачі<sup>266</sup>.

Під **організацією досліджень** розуміють взаємозв'язок складових елементів дослідницької роботи. Проаналізуємо *складові елементи дослідження*.

Безпосередніми характеристиками науково-дослідної діяльності є *мета й завдання дослідження*. Мета – це уявлення про результат. Ставлячи перед собою мету, дослідник уявляє собі, який результат він має намір отримати, яким буде цей результат. Проектуючи логіку свого дослідження, дослідник формулює ряд власних дослідницьких завдань, які у своїй сукупності повинні надати уявлення про те, що потрібно зробити для досягнення мети.

*Об'єкт и предмет дослідження*. Педагогічна дійсність нескінченно різноманітна. Дослідник повинен отримати певні кінцеві результати в її дослідженні. Тому необхідно розрізняти, з одного боку, всю об'єктивну сферу, на яку спрямована увага дослідника, а з іншого – те, з якою метою він зобов'язується отримати нове педагогічне знання. Для вирішення конкретних завдань дослідження залучають інші вже здобуті наукові знання. Але нове слово буде сказано лише про щось одне, що розглядається як спеціальний і оригінальний предмет вивчення, і це стане реальним внеском у педагогічну науку. Коли ця умова залишається поза увагою дослідника, виявляється, що його висновки повторюють загальновідомі положення<sup>267</sup>. Останнє означає, що дослідження фактично не відбулося, бо не досягнута кінцева мета, заради якої вона, власне, і ставилася – отримання нового знання. Необхідність отримання нового знання визначає в дослідженні все інше. Тому, розкриваючи будь-яку характеристику педагогічного дослідження, неодмінно потрібно встановити відношення цієї характеристики до такого знання. Визначаючи актуальність, дослідник розмірковує про те, наскільки існує гостра потреба науки і практики в новому знанні певного виду, а місце і специфіку відсутнього знання визначають, постановкою проблеми. Предмет, як вже наголошувалося, вказує на

---

<sup>266</sup> Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

<sup>267</sup> Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. – М., 1977.

той аспект об'єкта дослідження, за допомогою якого буде отримано нове знання. Нарешті, по завершенню дослідження потрібно описати і стисло викласти нове знання. Визначаючи об'єкт дослідження, досліднику варто відповісти на запитання: що розглядається? А предмет – позначає аспект розгляду, дає уявлення про те, як розглядається об'єкт, які нові відношення, властивості, аспекти і функції об'єкта розглядає це дослідження. Так, наприклад, в об'єкті, яким є розумове виховання учнів у процесі навчання, виділяється наступний предмет: дослідницький та евристичний методи навчання як засіб розумового виховання учнів. Відтак, об'єкт являє собою цілісну сукупність елементів педагогічної реальності чи знань про неї, що є частиною педагогічного процесу, і яка підлягає дослідженню. Об'єктом педагогічного дослідження можуть бути педагогічні системи, явища, процеси, факти, з яких складаються педагогічні процеси (виховання, освіта, розвиток, формування особистості, колективу).

*Предмет педагогічного дослідження* – сукупність елементів, зв'язків, відносин у конкретній галузі педагогічного об'єкту, у якій виокремлюється проблема, що потребує розв'язання (те, що вивчається – формування якостей, характеристика процесу, явища, виявлення сутності, умов, тенденцій, зовнішніх і внутрішніх передумов виховання дітей у певній сфері). Тобто, предмет – це те, що міститься в межах об'єкту. Об'єкт і предмет дослідження співвідносяться між собою як загальне і часткове. В об'єкті виділяється та його частина, яка є предметом дослідження. Саме на нього і спрямована основна увага дослідника;

Студентам слід наголосити, що одним з методів розвитку наукового знання, а також структурних елементів теорії є *гіпотеза* – припущення, при якому на основі низки фактів робиться висновок про існування об'єкта, зв'язку або причини явища, причому цей висновок не можна вважати цілком доведеним. У процесі розробки гіпотеза розгортається в систему, або ієрархію певних висловлювань, в яких кожен подальший елемент впливає з попереднього.

Наукова гіпотеза – це науково обґрунтоване припущення, яке потребує подальшої теоретичної і експериментальної перевірки (передбачення того, як буде розвиватися досліджуваний процес чи явище). Висування гіпотези потребує багато знань про досліджуваний об'єкт. Тільки тоді можна висунути припущення чи якесь теоретичне

уявлення, яке потрібно довести. Завдання дослідника, що розробляє гіпотезу, полягає в першу чергу в тому, щоб показати, що не очевидно в об'єкті, що він вбачає у ньому такого, чого не помічають інші. Наукові істини завжди парадоксальні. Гіпотеза, будучи засобом переходу від старого знання до нового, неминуче вступає в протиріччя з наявними уявленнями. У всякому разі те, що і так всім очевидно, що не вимагає доказів – не гіпотеза.

Отже, мета дослідження (задум дослідження, науковий результат, який має бути отриманий під час дослідження) – цілеспрямовує на вивчення предмета дослідження.

*Завдання дослідження* – це програма дослідницьких процесів, які відображають логіку наукового пошуку, конкретизують цілі з урахуванням предмета дослідження, наукові проблеми, що досліджуються. Методика дослідження (перелік методів, прийомів, засобів за допомогою яких будуть розв'язані завдання дослідження, перевірена наукова гіпотеза, отримані достовірні наукові факти).

Предмет і завдання дослідження визначають вибір методів наукового пошуку. Це наступний блок курсу. Студентам слід наголосити про важливість оволодіння методами науково-педагогічних досліджень. *Методи науково-педагогічних досліджень* – це шляхи вивчення і засвоєння складних психолого-педагогічних процесів формування особистості, встановлення об'єктивних закономірностей процесів виховання і навчання; прийоми, процедури та операції емпіричного і теоретичного пізнання й вивчення явищ педагогічної дійсності; сукупність прийомів чи операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих вирішенню конкретної задачі. Методи досліджень у педагогіці поділяються на загальнонаукові та конкретно-наукові (теоретичні і емпіричні). Загальнонаукові: загальнотеоретичні методи (абстрагування і конкретизація, аналіз і синтез, порівняння, протипоставляння, структурування, індукція і дедукція тощо), соціологічні (анкетування, інтерв'ю, експертні опитування, рейтинг тощо), соціально-психологічні (соціометрія, тестування, тренінг тощо), математичні (ранжування, шкалування, індексування, кореляція, факторний аналіз, кластерний аналіз тощо). До теоретичних методів належать: аналіз літератури, архівних джерел, документації та продуктів діяльності; аналіз поняттєво-термінологічної системи; аналогії, що побудовані на

загальних фундаментальних законах діалектики для процесів різного походження; побудова гіпотез; прогнозування; моделювання.

Емпіричні методи дослідження вміщують спостереження; бесіди; педагогічний консиліум; вивчення й узагальнення масового та індивідуального педагогічного досвіду; педагогічний експеримент; науково-педагогічні експедиції. Методи науково-педагогічних досліджень достатньою мірою описано у науковій літературі.

Важливе значення має безпосередня *організація дослідження*. Майбутні дослідники мають усвідомити його поетапний характер. Наприклад, дослідження може охоплювати чотири етапи.

На першому етапі – аналітико-констатувальному – визначається проблемне поле дослідження, вивчається стан розробленості проблеми у вітчизняній та зарубіжній науці, аналізується філософська, соціологічна, культурологічна, психологічна, педагогічна література, обґрунтовуються методологічні підходи, формується категорійний апарат дослідження і головна його ідея, наприклад, – готовність майбутніх учителів до виховної діяльності з учнями перебуває в залежності від рівня сформованості культури особистісної взаємодії; вивчається досвід роботи у певній педагогічній сфері.

На другому етапі – аналітико-пошуковому – вивчається реальний стан досліджуваної проблеми, визначаються критерії, показники, наприклад, готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації виховної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах. Обґрунтовується авторська концепція: мета, завдання, наприклад, концептуальна модель підготовки майбутніх учителів до виховної взаємодії з учнями; здійснюється констатувальний етап експерименту; проектується модель досліджуваного явища, наприклад, формуються компоненти культури особистісної взаємодії студентів вищих педагогічних навчальних закладів; планується формувальний етап експерименту. Розробляються експериментальні та діагностичні матеріали.

На третьому етапі – дослідно-експериментальному – здійснюється формувальний етап експерименту, наприклад, з реалізації методики або технології підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до проектувальної діяльності, перевіряється гіпотеза дослідження, відбувається збір експериментальних даних, удосконалюється відповідна методика.

На четвертому етапі – завершувально-узагальнюючому – відбувається аналіз, систематизація, статистична обробка накопиченого емпіричного матеріалу; теоретичне узагальнення, інтерпретація та оформлення результатів дослідження. За результатами дослідження можуть бути видані навчальні посібники, методичні рекомендації, монографії залежно від рівня дослідження. На цьому етапі визначаються напрями подальших досліджень із зазначеної проблеми.

Особлива увага приділяється *формувавальному етапу експерименту*. Представимо на прикладі, дослідження Т.О. Яцули етапи і зміст формувального етапу експерименту <sup>268</sup> з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів. Здобувач зазначає, що професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя має бути усвідомленим і цілеспрямованим, таким, що забезпечить досягнення результативності в особистісній взаємодії зі школярами у сфері їх дозвіллевих потреб та інтересів. У зв'язку з цим процес підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів повинен ураховувати сучасні освітні тенденції, основними з яких є:

- орієнтація освітньої діяльності на активне освоєння людиною способів здобування нової інформації;
- стимулювання пізнавальних запитів і потреб особистості при одночасній адаптації освітнього процесу до вже сформованих психічних структур;
- самоактуалізація і самовизначення студентів як головний показник успішності становлення фахівця;

Ці тенденції припускають зміни змістової і процесуальної сторін навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Ураховуючи зазначені вихідні позиції, дослідниця в експериментальній роботі спрямовує свої зусилля на те, щоб відстежити, як в умовах навчально-виховного процесу та під час позааудиторної роботи відбувається розвиток у майбутніх учителів культури особистісної взаємодії, що є підґрунтям готовності до організації дозвілля школярів. З метою отримання максимально об'єктивних результатів експерименту

---

<sup>268</sup> Яцула Т.В. Теоретичні і методичні основи підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів: дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.04: Тетяна Володимирівна Яцула. – Херсон, 2011. – С. 346.

кількість годин, що відводилися на весь навчальний рік для контрольних та експериментальних груп, була однаковою. Відмінність полягала в тому, що в контрольних групах навчання здійснювалося з використанням традиційних методик і програм, а в експериментальних на кожному з етапів створювались умови, за яких з'являлася можливість об'єктивного виявлення найбільш ефективних методів і організаційних форм розвитку культури особистісної взаємодії, що є основою готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів <sup>269</sup>.

Здобуті результати дослідження порівнювались з раніше розробленим еталоном, що давало змогу визначати відхилення фактичного стану від передбачуваного гіпотетичного: систематичного моніторингу просування кожного студента та групи в цілому, фіксації утруднень, що зустрічались у взаємообумовлених діях викладачів і студентів; складання та аналізу таблиць і графіків, що дозволяли порівнювати результативність роботи окремих студентів, груп як контрольних, так і експериментальних і своєчасно вносити відповідні корективи.

Методи, які використовувалися, були пов'язані зі змістом і якісними особливостями педагогічного процесу й обумовлені завданнями дослідження. У процесі визначення тієї чи іншої методики дослідницею усвідомлювалась її реальна ефективність, а також наскільки отримані за її допомогою результати адекватні для характеристики досліджуваного новоутворення. Представимо відповідні методики діагностик рівня готовності майбутніх учителів до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля <sup>270</sup>.

---

<sup>269</sup> Яцула Т.В. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя у сфері організації дозвілля учнів загальноосвітніх шкіл // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2001. – Вип. 15. – Ч. 2. – 258 с. – С.114-118.

<sup>270</sup> Яцула Т.В. Теоретичні і методичні основи підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів: дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.04: Тетяна Володимирівна Яцула. – Херсон, 2011. – С. 321.

НАЗВА КОМПОНЕНТА	ПЕРЕЛІК ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК
Мотиваційно-ціннісно-смисловий	Методика оцінки здатності до емпатії (І.М.Юсупов); шкала доброзичливості (Кемпбелл); опитувальник "Як поживаєш?" (Н.С.Пряжніков); твір "Я допомагаю дитині рости"; методика діагностики толерантності (В.В.Бойко); методика діагностики структури цінностей особистості (С.С.Бубнова); анкета "Про сенс життя" (Г.А.Вайзер); методика діагностики самоактуалізації особистості (А.В.Лазукін в адаптації Н.Ф.Каліна).
Когнітивно-методологічний	Методика вивчення ставлення до психологічного знання (С.В.Пазухін); методика вивчення професійної позиції в педагогічному спілкуванні; анкета "Бар'єри педагогічної діяльності".
Операційно-діяльнісний	Методика оцінки рівня товариськості (В.Ф.Ряховський), методика самооцінки професійно-педагогічної мотивації (Н.П.Фетіський), методика діагностики орієнтованості вчителів на дисциплінарну або особистісну модель взаємодії з дітьми (В.Г.Маралов).
Індивідуально-творчий	Методика вивчення професійної спрямованості особистості вчителя (О.І.Рогов), методика діагностики мотивації досягнення (А.Мехрабіан), методика діагностики рівня саморозвитку (О.М.Бережнова), анкета "Реалізація потреб у саморозвитку".

Результатом діагностики був розподіл майбутніх учителів на 4 рівні готовності до організації дозвілля школярів: елементарно-репродуктивний, адаптивний, системно-моделювальний та системно-розвивальний.

Формувальний етап експерименту здійснювався у три етапи, кожен з яких мав відповідну мету, завдання, зміст і методику підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів.

Перший етап – рефлексивно-когнітивний – передбачав рефлексію майбутніх учителів щодо особливостей розвитку під час дозвілля у підлітковому та старшому шкільному віці, зіставлення власного досвіду проведення дозвілля з аналізом часу дозвілля (змісту, форм, методів) сучасних підлітків, виявлення тенденцій щодо їх

особистісного зростання (життєві цілі, плани, ціннісні орієнтації, мотиви діяльності та інше), засвоєння відповідного змісту курсів "Загальна психологія", "Вікова психологія", "Педагогічна психологія", "Соціальна психологія" через розвиток власного ставлення до визначених у дослідженні проблем дозвілля школярів. Цей етап був спрямований також на активізацію діяльності майбутніх учителів у процесі пошуку смислу особистісно значущої взаємодії зі школярами у сфері їх дозвіллевого часу. Їх розв'язання здійснювалось шляхом спільної багатоаспектної діяльності викладачів і студентів, вивчення субкультурних особливостей проведення часу дозвілля школярами, актуалізація потреби в пошуково-аналітичній роботі як підґрунті для індивідуально-творчої діяльності із саморозвитку.

Головне завдання другого етапу – особистісно-розвивального – вбачалося в стимулюванні процесу самовизначення у виховній діяльності, розумінні сенсу особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, актуалізації цінностей педагогічної діяльності, спонукання майбутніх учителів до саморозвитку, самопрояву як творчої, референтної особистості в житті дитини. Ці завдання спрямовувалися на розвиток головних компонентів культури особистісної взаємодії.

Третій етап – проектно-самореалізуючий – передбачав творчий прояв майбутнього вчителя у проектування особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля через створення клубних об'єднань дозвіллевого спілкування школярів, самопрезентація та захист їх структурних компонентів: мети, завдань, змісту, форм, методів взаємодії, залучення студентів до конструктивної дискусії щодо вдосконалення зазначених творчих проектів, визначення шляхів самовдосконалення.

Іншим прикладом організації формувального етапу експерименту може слугувати дослідження А.П. Лісниченко щодо методики підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності <sup>271</sup>.

---

<sup>271</sup> Лісниченко А. П. Деякі підходи до визначення критеріїв і рівнів готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності / А. П. Лісниченко // Актуальні проблеми педагогіки : методологія, теорія і практика : зб. наук. праць. – Вип. 3. – Ч. 1. – Горлівка, 2006. – С. 176-183; Лісниченко А. П. Інтеграція методико-психолого-педагогічних і предметних знань у процесі формування готовності майбутнього вчителя



Метою формувального етапу експерименту було визначено реалізацію та перевірку ефективності педагогічних умов (формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних та спеціально-предметних дисциплін; організаційно-методичне забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності; становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі підготовки до професійної діяльності), виокремлених для формування готовності майбутніх педагогів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Реалізація мети формувального експерименту відбувалася за такими напрямками:

1) сприяння утворенню в студентів образу творчого вчителя, “Я-професійне” та цілісної професійної діяльності;

2) забезпечення усвідомлення студентами зв'язку між особистісними якостями, професійними вміннями учителя, структурою побудови уроку і результатами професійної діяльності, успіхами і невдачами учнів;

3) активізація усвідомлення студентами потреб у досягненні успіху, самопізнанні, саморозвитку, творчій самореалізації в професійній діяльності;

4) організація такої діяльності, яка буде забезпечувати свідоме оволодіння прийомами рефлексивного аналізу, осмислення, переосмислення та оцінювання детермінант власної діяльності, поведінки і діяльності учнів та педагогічної взаємодії загалом;

5) сприяння ініціюванню у діяльності студентів самоорганізаційних, цілепокладальних механізмів;

6) розширення кола знань студентів про особистісно-орієнтовані системи навчання, прогресивні методи навчання іноземним мовам, що дозволяють здійснювати індивідуальний підхід, сприяють саморозвитку всіх суб'єктів педагогічної взаємодії;

7) забезпечення оволодіння студентами досвідом педагогічної творчості з метою розкриття своїх індивідуальних можливостей та творчої самореалізації в професійній діяльності.

---

іноземної мови до творчої самореалізації в професійній діяльності /А. П. Лісниченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ ; Вінниця, 2008. – Вип. 16. – С. 391-396.

Теоретичне обґрунтування мети та завдань формувального етапу експерименту дозволило розробити рефлексивно-творчу стратегію побудови системи роботи з підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності. Втілення кожної із педагогічних умов у навчальний процес здійснювалось в три етапи. Такий підхід сприяв поступовому зростанню самостійності студентів, пошуку індивідуальних шляхів творчої самореалізації в професійній діяльності.

Для проведення дослідницько-експериментальної роботи у зазначеному напрямі були проведені заняття зі спеціальності, курсу “Основи педагогічної майстерності” та спецсемінару “Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчо-професійної самореалізації” для студентів четвертого року навчання. До позитивних чинників побудови формувального етапу експерименту віднесено такі:

1) передування їм у навчальній програмі курсів із психології, педагогіки та методики викладання іноземних мов у ЗОЗ, що забезпечувало можливість формування ретроспективних та супутніх зв’язків між ними та інтеграції студентами знань із цих предметів у процесі експерименту;

2) передування курсу “Основи педагогічної майстерності” й спецсемінару в навчальній програмі педагогічної практики, що дозволяло включити в їх зміст рефлексію педагогічних проблем, які мали місце під час практики, забезпечити якісно новий рівень практики студентів на п’ятому році навчання у ВНЗ та сформувати їх готовність до творчої самореалізації в майбутній професійній діяльності.

До завдань першого етапу експерименту було віднесено такі: забезпечити осмислення студентами змісту та особистісного значення професійної діяльності; спрямувати студентів на творчу педагогічну діяльність; актуалізувати потребу досягнення успіху в професійній діяльності; розвивати вольові якості, відповідальність, здатність студентів до самоорганізації; формувати їх уявлення про Я-професійне та комплекс психолого-педагогічних знань про умови та засоби втілення вчителем творчої самореалізації в професійній діяльності, а також діагностувати рівні сформованості готовності майбутніх фахівців до творчої самореалізації в професійній діяльності. Цей етап був спрямований на формування мотиваційно-

вольового та когнітивного компонентів досліджуваної готовності й являв собою період становлення професійної самосвідомості студентів.

Організуючи смислотворчу діяльність, дослідниця виходила з положення: інформація набуває рівень смислу, якщо вона здійснюється через внутрішню діяльність та отримує емоційне забарвлення в результаті рефлексії. Поєднання афективних та інтелектуальних процесів при функціонуванні смислових систем індивідуальної свідомості є основною умовою виникнення особистого смислу<sup>272</sup>.

Реалізація смислотворчості як творчої інтелектуальної діяльності в навчальному процесі дозволила студентам відновити інтерес до педагогічної діяльності, усвідомити особистісну значущість творчої діяльності, сформувати образ творчого вчителя, що актуалізувало, в свою чергу, їхню потребу наслідування кращих зразків педагогічної творчості та потребу самовираження, виявлення своїх творчих потенцій.

Дієвість мотиваційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності вимагало також формування мотивації досягнення майбутніх учителів. При цьому було враховано положення, що формування мотивації досягнення особистості значною мірою обумовлюється самооцінкою. Остання, включаючись у структуру мотиваційної діяльності й поведінки особистості, забезпечує співвідношення суб'єктивних можливостей особистості з цілями й умовами діяльності та у такий спосіб виступає засобом саморегуляції. Відомо, що рівень самооцінки впливає на вибір учителями того чи іншого стилю діяльності. Так, учителі з низькою самооцінкою схильні до застосування традиційних, формальних методів навчання, тоді як учителі з позитивною самооцінкою орієнтовані на успіх у своїй діяльності, характеризуються творчим мисленням та здатні створювати на уроці атмосферу співтворчості. Саме тому для нас

---

<sup>272</sup> Лісниченко А. П. Інтеграція методико-психолого-педагогічних і предметних знань у процесі формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до творчої самореалізації в професійній діяльності /А. П. Лісниченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ ; Вінниця, 2008. – Вип. 16. – С. 391-396.

було важливим використання таких методів, які могли забезпечити рефлексію студентами ситуацій успіху у професійній діяльності, підвищити їх самооцінку, акцентувати увагу на своїх творчих здібностях із метою їх подальшого продукування та розвитку.

Згідно з психологічними дослідженнями, зазначеним вимогам відповідає метод написання творів на професійну тематику. Студентам було запропоновано обрати темою твору-рефлексії – “Мої успіхи на педагогічній практиці”. Успіх, як засвідчують наукові доробки, тісно пов'язаний із самореалізацією, він є її результатом, який виражається у позитивних суб'єктивних переживаннях, підвищує рівень самооцінки, орієнтує на творчий стиль діяльності та сприяє формуванню мотивації досягнення.

На становлення суб'єктної позиції студентів, їхньої відповідальності за міру прояву активності для досягнення цілей заняття та формування мотивації досягнення впливає участь майбутніх фахівців у процесі на заняттях. Важливе значення для студентів мала активна реалізація в процесі експериментального навчання принципів особистісно орієнтованого навчання (постійне узгодження змісту знань з індивідуальним досвідом студентів, можливість вибору способів виконання завдань, рефлексія студентами особистих досягнень) в поєднанні з вивченням майбутніми вчителями особистісно орієнтованих систем та принципів навчання, особливостей застосування індивідуального підходу в професійній діяльності набуло форми змістово-процесуальної інтеграції: зміст навчального матеріалу подавався за допомогою методів, які відповідали його сутності. Таким чином, студенти експериментальних груп одержали не лише важливі для творчої самореалізації суб'єктів педагогічної взаємодії знання, а й практичне підтвердження доцільності й ефективності їх застосування.

У результаті першого етапу експериментального дослідження було підвищено інтерес до педагогічної діяльності, актуалізовано значущість для студентів творчої діяльності, закладено основу формування мотивації досягнення, орієнтації особистісних домагань на розвиток у професійній діяльності, забезпечено оволодіння студентами знаннями, які слугуватимуть теоретичним підґрунтям для здійснення творчої самореалізації в професійній діяльності. Особливі умови рефлексивно-смыслотворчого довкілля першого етапу експериментального навчання дозволили студентам оцінити власні

особистісні, професійні якості та смисл освітнього процесу для себе через призму самовизначення, співвідношення діяльності, яка здійснювалась, та здатності виконати її на творчому рівні. Все це загалом стало основою становлення професійної самосвідомості майбутніх педагогів.

Завданнями другого етапу формувального етапу експерименту було визначено такі: сприяти оволодінню студентами прогресивними стратегіями, рефлексивними вміннями, комплексом уявлень про Я-професійне та комплексом психолого-педагогічних знань про умови та засоби втілення вчителем творчої самореалізації в професійній діяльності, формувати суб'єктну позицію студентів, орієнтувати їх на індивідуальний розвиток учнів. Виконання зазначеного в єдності відображало формування “педагогічно-творчого Я” й передбачало розвиток операційно-діяльнісного та когнітивного компонентів готовності.

Як і на попередньому етапі, процесу відводилось особливе місце в навчальній діяльності другого етапу. Специфікою цього періоду було те, що поряд із репродуктивно-виконавчою стратегією введення мети, яка була започаткована на вихідному етапі експериментального дослідження, викладач застосовував на деяких заняттях проблемно-розвивальну стратегію, за якої відбувалось відносно самостійне продукування мети студентами. Відтак, забезпечувалось формування цілепокладальних умінь шляхом використання принципу “від простого до складного”.

У формуванні готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності особливе значення мала реалізація в навчальному процесі умови – забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності. Оволодіння навичками рефлексії педагогічної діяльності інших слугувало передумовою самооцінки студентів власних професійно-творчих якостей та формування їхньої готовності до рефлексії своєї діяльності, що є складовою педагогічної взаємодії на занятті. Алгоритм рефлексії студентів своєї діяльності передбачав зіставлення цілей заняття та власних індивідуальних досягнень, виявлення проблем, які залишились нерозкриті по завершенню діяльності, знаходження причин нереалізованих цілей, а також усвідомлення свого індивідуального внеску в роботу на занятті. Систематичне звернення майбутніх учителів до рефлексії власної діяльності,

постійний діалог з собою щодо ефективності власних стратегій у досягненні поставлених цілей мобілізувало їхню активність під час виконання завдань занять, сприяло розвитку відповідальності за їх виконання, важливих суб'єктних якостей.

Забезпеченню сприятливих умов та безпосередньо процедури реалізації рефлексивної діяльності студентами в навчальному процесі ВНЗ сприяли різноманітні інтерактивні рефлексивні методи, що застосовувались нами – “Рефлексивне коло”, “Острови”, “Ключове слово”, “Рефлексивна мішень”, “Міні-твір”, “Анкета-газета” “Ланцюг побажань”, “Інтерв'ю”. Продуктивним шляхом формування рефлексивних умінь вважається також розв'язання проблемних ситуацій професійного спрямування.

Розв'язання проблемних ситуацій в умовах експериментального навчання забезпечило також формування в студентів цілісного образу професійної діяльності, сприяло інтеграції знань із психології, педагогіки, методики викладання. Це стало можливим завдяки тому, що ці ситуації являли собою моделі реальної педагогічної діяльності, що має міжпредметний характер.

Розгляд та розв'язання кожного із зазначених вище навчально-професійних завдань вимагав урахування вікових, індивідуальних особливостей учнів, що є невід'ємною складовою педагогічної діяльності вчителя і виступає тією призмою, через яку були спрямовані всі теоретичні знання студентів з метою підготовки їх до професійної діяльності та, зокрема, до творчої самореалізації в ній. Реалізація завдань, методів та форм педагогічної взаємодії під час другого етапу експериментального навчання створила умови для переходу студентів на більш високий щабель у формуванні їхньої готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності, оскільки у такий спосіб студенти оволоділи необхідними знаннями та вміннями розглядати кожний етап педагогічної взаємодії з позицій рефлексії та суб'єктності.

З метою подальшого розвитку набутого досвіду, формування індивідуального стилю професійної діяльності, вміння творчо вдосконалювати зміст предмета третій етап експериментального навчання було присвячено виконанню творчих завдань, моделюванню фрагментів власних уроків, організації рефлексивної роботи під час педагогічної практики в школі. Цей період формувального етапу експерименту був завершальним у розвитку

операційно-діяльнісного компонента готовності й являв собою творчий саморозвиток майбутніх учителів у професійній (та квазіпрофесійній) діяльності. Відтак, проведена експериментальна робота значною мірою сприяла підготовці майбутніх педагогів до творчої самореалізації.

Наведені приклади організації дослідно-експериментальної роботи дають можливість молодим науковцям краще зорієнтуватися не тільки у теоретичних, але й прикладних аспектах науково-педагогічного дослідження.

Таким чином, у процесі вивчення дисципліни "Методологія і методи науково-педагогічного дослідження" майбутні педагоги-дослідники оволодівають методологічними та теоретичними знаннями, сучасними методами дослідження, що дає їм можливість реалізувати свої потенційні творчі ресурси у подальшій професійній педагогічній діяльності.

#### ***4.5.2. Особливості викладання дисципліни "Методика викладання педагогіки"***

Соціально-економічні перетворення в Україні зумовлюють необхідність реформування всіх галузей освіти, що ставить перед вищою педагогічною освітою нові завдання щодо підвищення ефективності теоретичної підготовки майбутніх учителів як основи їх професійної компетентності. Серед пріоритетних напрямів реформування вищої школи важливе місце посідають питання оновлення змісту, форм, методів базової педагогічної освіти; запровадження ефективних педагогічних технологій; створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи. Особливого значення для підвищення наукового рівня педагогічної підготовки майбутнього вчителя, її впливу на шкільну практику набуває розвиток та поглиблення теорії педагогічних знань. Академік Н.Г. Ничкало зазначає, що у наукознавстві обґрунтовано дисциплінарну структуру науки, яка визначається поділом на різні галузі. Кожна з них має певну специфіку щодо об'єкта дослідження, співвідношення теоретичного і практичного знання, сукупності

наукових способів пізнання і розгляду окремих наук як самостійних дисциплін<sup>273</sup>.

Методологічні засади систематизації педагогічних знань заклали як вітчизняні (С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, так і польські вчені З. Вятровський, Т. Левовицький, С. Мешальський, Т. Новацкий, В. Оконь, Ф. Шльосек, Я. Карней та ін.)

Педагоги різних часів, починаючи з Я.А. Коменського, підкреслювали, „що головна справа навчання полягає не у вивченні правил, а у засвоєнні тих наукових основ, з яких ці правила виходять. Педагог вважав, що дуже важливо вести людей до пізнання багатьох речей, їх суті<sup>274</sup>.

Відібрати та викласти наукові основи, – один із провідних напрямів удосконалення педагогіки як навчального предмета. Особливість педагогічного знання полягає в тому, що саме по собі воно не є керівництвом до дії. Тільки пройшовши перевірку досвідом, ставши переконанням учителя, знання визначає образ його дій. Одним із перших цю особливість педагогічного знання помітив К.Д. Ушинський. Він стверджував, що "вихователь ніколи не повинен бути сліпим виконавцем інструкції: не зігріта теплотою його особистого переконання, вона не буде мати жодної сили"<sup>275</sup>. Визначена особливість педагогіки зумовлює як зміст навчального курсу, так і організацію його вивчення.

В.О. Сухомлинський наголошував: "Педагогічна наука... стане точною наукою, справжньою наукою лише тоді, коли дослідить і пояснить витончені, найскладніші залежності і взаємозумовленості педагогічних явищ"<sup>276</sup>.

Однією з нових навчальних дисциплін є методика викладання педагогіки, яка спрямована на подальший розвиток педагогічного знання, яке повинне підкріплюватися постійним спостереженням за професійною діяльністю педагогів-майстрів, її аналізом, залученням

---

<sup>273</sup> Ничкало Н.Г. Теоретичні засади становлення і розвитку субдисциплін у сучасній педагогіці // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку / за ред. О.А. Дубасенюк, Н.Г. Сидорчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 24.

<sup>274</sup> Коменский, Я.А., Локк ДЖ., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – С. 112, 114.

<sup>275</sup> Ушинський К.Д. Праця в її виховному і психічному значенні // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Уклад.: О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя. – К.: Знання, 2005. – С. 221.

<sup>276</sup> Сухомлинский В.О. Серце віддаю дітям. – К.: Рад. школа, 1988. – С. 214.



майбутніх учителів до навчально-виховного процесу. Тільки таке його вивчення забезпечує ґрунтовні знання з педагогіки, сприяє перетворенню знань у переконання, фундаменталізує знання формуванням навичок і вмінь. Саме тому передові педагоги у всі часи виступали проти суто вербального, схоластичного вивчення педагогіки, пропонували різні шляхи поєднання знань із практичною діяльністю вихованців педагогічних навчальних закладів.

Творчий пошук щодо вдосконалення викладання педагогіки у вищому навчальному закладі відбувається за такими напрямками:

1. Істотне збагачення змісту курсу, генералізація педагогічного знання, зосередження уваги майбутніх учителів на вивченні провідних ідей курсу. Ґрунтовне вивчення фундаментальних категорій педагогіки, поглиблення їхнього змісту, засвоєння методологічних засад курсу; уточнення структури курсу та його основних розділів з урахуванням сучасних вимог змінюваного суспільства.

2. Переконавання студентів у значенні педагогіки як наукової основи у справі вдосконалення процесів виховання, навчання та освіти молоді, підвищення ефективності керівництва ними для досягнення високих результатів у формуванні особистості.

3. Оволодіння майбутніми вчителями у процесі вивчення курсу не тільки ґрунтовними знаннями, а й відповідними вміннями і навичками.

4. Чітке профілювання курсу педагогіки, його орієнтація на підготовку фахівця певного освітнього рівня (бакалавр, магістр) із урахуванням типу освіти (загальної, професійної тощо).

5. Конкретизація окремих аспектів навчання і виховання, окреслених в основному курсі, через систему спеціальних курсів, семінарів, практикумів.

6. Формування в майбутніх учителів педагогічної спрямованості особистості, системи професійних переконань, інтересів і схильностей до педагогічної діяльності, а також почуття обов'язку і відповідальності за результати своєї праці<sup>277</sup>.

Друга половина XX та початок XXI століття характеризувалася активними дослідженнями з проблеми викладання педагогіки у вищих педагогічних закладах освіти, інтенсивно формувалася продуктивний

---

<sup>277</sup> Савин Н.В. Методика преподавания педагогике: Учеб. пособие для фак. повышения квалификации. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.

інноваційний досвід, що актуалізувало систематизацію методичного знання і стало сприятливою передумовою для його реалізації.

Методика викладання педагогіки, як нова субдисципліна, являє собою синтез теоретичних знань і практичного педагогічного досвіду. Вона досліджує процес вивчення педагогіки як єдність змісту, форм і методів навчання, особливостей діяльності викладача і студентів. Методика викладання педагогіки концентрує свої зусилля на обґрунтуванні принципів і правил навчання, його форм і методів з метою забезпечення високого рівня професійної підготовки майбутніх учителів.

У своєму становленні ця субдисципліна проходить ті ж етапи свого розвитку, що й інші педагогічні науки: пояснювальну і творчу. На першому етапі методика зосереджує свої зусилля на виявленні особливостей процесу навчання педагогіки, обґрунтуванні принципів, змісту, методів і організації навчального процесу з педагогіки. З часом, на основі значного нагромадження фактів та їхнього теоретичного обґрунтування, методика викладання педагогіки зосереджує свої зусилля на дослідженні закономірностей навчання педагогіки і розробляє ефективні шляхи керування навчальним процесом з метою досягнення високих результатів у професійній підготовці вчителя.

Провідне місце у доборі і систематизації матеріалу методики викладання педагогіки займає наукова методологія. Методологія визначається як сукупність вихідних філософських ідей, що лежать в основі дослідження природних чи суспільних явищ і які вирішальним чином впливають на теоретичну інтерпретацію цих явищ. Методологія педагогіки являє собою систему знань про основи та структуру педагогічної теорії, про підходи до дослідження педагогічних явищ і процесів, про способи одержання знань, які об'єктивно відображають мінливу педагогічну дійсність в умовах розвитку суспільства. Отже, методологічні основи педагогіки – це той науковий фундамент, з позицій якого пояснюються основні педагогічні явища і розкриваються їх закономірності. Учені виділяють певні рівні методології педагогіки<sup>278</sup>.

---

<sup>278</sup> Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. Методика викладання педагогіки: навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С.9.

Філософська методологія (філософія) є найвищим рівнем методології педагогіки, адже сама педагогічна наука народилася у надрах “науки про мудрість”. Тому педагогіка спирається у своїх дослідженнях на фундаментальні філософські закони, використовує її категорії тощо.

Загальнонаукова методологія (досягнення інших людинознавчих наук). Педагогіка використовує загальнонаукові принципи, форми, підходи до відображення дійсності, зокрема системний підхід, закони логіки, психологічні закономірності тощо.

Конкретно-наукова методологія – досягнення самої педагогічної науки, яка накопичила значний фонд знань про сутність основних педагогічних процесів і явищ, що відображені у загальнопедагогічних законах і закономірностях.

Дисциплінарна методологія (результати дослідження в окремих галузях педагогічної науки) – закономірності навчання, виховання, розвитку особистості.

Методологія міждисциплінарних досліджень передбачає не тільки використання здобутків інших людинознавчих наук, але й праць класиків педагогіки, які намагалися досліджувати педагогічні явища і процеси не виокремлено, а у їх взаємозв’язку. Тому ці роботи використовуються у різних галузях педагогічної практики.

Педагог-пошуковець, досліджуючи будь-яке педагогічне явище або процес, обов’язково враховує кожний з рівнів методології. Такий підхід дає йому можливість об’єктивно осмислювати педагогічні явища, чітко усвідомлювати закономірності їх функціонування і наявні між ними зв’язки; і на цій основі будувати стратегію і тактику виховання, освіти, навчання і розвитку особистості.

Отже, педагогічна методологія включає:

- 1) вчення про структуру і функції педагогічного знання;
- 2) вихідні, фундаментальні, загальнонаукові і педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези);
- 3) вчення про методи педагогічного дослідження (методологія у вузькому значенні).

Методика викладання педагогіки є галуззю педагогічного знання і використовує всі рівні методології педагогіки, оскільки вона формується у процесі інтенсивного розвитку педагогіки як науки і її методології. Це дозволяє їй рухатися цілеспрямованіше і впевненіше у дослідженні свого предмета – процесу навчання педагогіці. Педагогіка

виступає для методики не тільки об'єктом дослідження, але й науковою методологією. Тому методика викладання педагогіки використовувала і буде використовувати методи науково-педагогічного дослідження.

До провідних завдань методики викладання педагогіки відносимо такі як:

1. Розробка оптимального змісту курсу, шляхів поєднання основного і спеціального курсів педагогіки з метою вдосконалення професійної підготовки вчителів. Це завдання є найважливішим, оскільки вчитель стоїть у джерел формування творчої особистості, а стрижнем його професійної підготовки є педагогічна наука.

2. Забезпечення досягнення майбутніми вчителями якісно нового рівня у засвоєнні знань з педагогічних дисциплін, розуміння ними оптимальних шляхів поліпшення навчання і професійної орієнтації учнів, подальшого підвищення рівня їх морального, фізичного й естетичного виховання.

3. Відбір і систематизація форм, методів і прийомів навчання майбутнього педагога з метою озброєння студентів навичками й уміннями організації навчально-виховної роботи в школі й інших навчально-виховних установах.

4. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів, вивчення передового досвіду, розробка рекомендацій щодо майбутньої професійної діяльності.

6. Спонування майбутніх учителів до педагогічної творчості, допомога їм в узагальненні і поширенні відповідного досвіду, залучення студентів до узагальнення передового досвіду у процесі вивчення курсу педагогіки<sup>279</sup>.

Фундаментальна теоретична підготовка значно розширює професійний кругозір учителя, дозволяє цілісно бачити будь-яку навчально-виховну проблему, знаходити її оптимальне рішення. Ґрунтовні знання з теорії педагогіки допомагають майбутньому вчителю осмислювати сутність педагогічних явищ та закономірностей формування особистості; визначати стратегію і тактику практичних дій при розв'язанні кожного з педагогічних

---

<sup>279</sup> Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. Методика викладання педагогіки: навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 11.

завдань; переводити теоретичні ідеї у площину практичних дій; озброюють ефективними способами самопідготовки та самоконтролю.

Крім того, багатовимірне бачення сучасного навчально-виховного процесу, основою якого є глибоке володіння педагогічними теоретичними знаннями:

- сприяє усвідомленню перспективних тенденцій та завдань сучасної школи і педагогічної науки загалом;
- допомагає орієнтуватися у нових концепціях, теоріях, ідеях, технологіях;
- озброює педагога системою науково-педагогічних та дослідницьких методів аналітико-синтетичної діяльності;
- забезпечує ефективність проектування цілей, завдань, форм та методів навчально-виховного процесу та педагогічної діяльності вчителя;
- дозволяє моделювати педагогічні ситуації та аналізувати шляхи їх розв'язання.

Виділимо загальне й особливе у процесі навчання педагогіки. Методика викладання педагогіки зосереджує свою увагу на вивченні й систематизації особливостей процесу навчання з урахуванням характеру педагогіки як предмета і завдань її вивчення. При цьому актуальними залишаються загальні характеристики процесу навчання:

- динамічність, постійний розвиток, зміни, вдосконалювання відповідно до вимог суспільства і завдань, що постійно ускладнюються, а також рівня готовності студентів до навчання;
- двосторонній характер процесу навчання, досягнення гармонії у діяльності викладача і студента;
- діяльнісний характер навчання як з боку викладача, так і студента;
- можливість поділу процесу навчання на певні етапи;
- можливість деталізації дій суб'єктів, перевірки перебігу процесу навчання на окремих етапах, а також з окремих напрямів;
- керованість процесу навчання.

Усі ці характеристики певною мірою притаманні й процесу навчання педагогіці.

Процес навчання педагогіки відрізняється й певними особливостями. Так, за змістом, формами й методами, він будується на основі принципів загальної освіти, однак здійснюється у тісному зв'язку з вивченням суміжних дисциплін (вікової фізіології, шкільної гігієни, загальної, вікової та педагогічної психології тощо). Тому при його побудові слід ураховувати рівень як загальноосвітньої, так і попередньої спеціальної підготовки студентів, який потребує постійного вдосконалення.

Разом з тим навчання педагогіці – це наступний крок в оволодінні студентами знаннями й уміннями, що складають основу професійної діяльності вчителя. Останнє ж стає можливим за умови висування викладачем нових завдань навчання, формування в студентів прагнення вирішувати їх, ознайомлення майбутніх учителів з новими формами діяльності у вивченні педагогіки. Тому, якщо на початку вивчення курсу викладач застосовує весь арсенал своїх дій (планує, організує, коригує і контролює роботу студентів), то поступово він усе ширше залучає своїх вихованців до планування, організації їхньої діяльності, самоконтролю. Кінцевою метою викладача є пробудження в майбутніх учителів прагнення до педагогічної самоосвіти.

І зрештою, важливе місце в організації процесу навчання педагогіці займає методичне забезпечення курсу, в якому визначаються особливості діяльності викладачів і студентів, формулюються завдання, пропонуються методики їхнього виконання. Це створює відповідні умови для оволодіння не тільки знаннями, але й способами оволодіння ними, слугує засобом контролю і управління процесом навчання.

М.В. Савіним, автором посібника "Методика преподавания педагогике" (1987), було проведене дослідження різних аспектів підготовки вчительських кадрів, зокрема вивчення й узагальнення діяльності педагогічних навчальних закладів, що дозволило йому виявити і сформулювати ряд умов успішного оволодіння майбутніми вчителями знаннями, навичками й уміннями з педагогіки<sup>280</sup>.

1. Майбутній педагог оволодіває знаннями набагато інтенсивніше, якщо його дії супроводжуються почуттям відповідальності за свою майбутню професію. Саме тому у педагогічних навчальних закладах

---

<sup>280</sup> Савин Н.В. Методика преподавания педагогике: Учеб. пособие для фак. повышения квалификации. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.

постійно здійснюється система заходів для виховання у студентів поважливого ставлення до вчительської професії.

2. Висока інтелектуальна активність особистості досягається за рахунок постановки у навчанні творчих завдань і поступового залучення студентів до творчої діяльності. Останні дослідження доводять, що цей напрям в організації навчальної діяльності стосується й процесу навчання педагогіці.

3. Процес оволодіння професійними знаннями, навичками й уміннями здійснюється набагато ефективніше за умови сформованості у майбутніх учителів інтересу і потреби до педагогічної самоосвіти. Чіткий орієнтир на професію вчителя підвищує продуктивність процесу навчання за умови активної самоосвітньої діяльності студентів. Розвиток педагогічної самоосвіти – підґрунтя творчого росту вчителя.

4. Важливого значення набуває науковий відбір матеріалу, який використовується для самоосвіти і навчання майбутнього вчителя. Досвід свідчить, що виділення у навчальному матеріалі провідних ідей, чітке проведення їх через систему курсу багаторазово збільшує можливості їхнього засвоєння.

5. Наявність необхідної науково-методичної бази (бібліотека, кабінет, методичний комплекс тощо), а також постійна пропаганда ролі педагогічної літератури.

Охарактеризуємо основні етапи процесу оволодіння майбутніми вчителями педагогічними знаннями. Важливого значення набуває вивчення самого процесу формування у майбутніх учителів знань з педагогіки, який є складним та багатогранним. Він передбачає досягнення певного рівня володіння студентами цілісною системою педагогічних знань та пов'язаних з ними вмінь, що відображається у визначених видах професійної діяльності. Ґрунтуючись на логіці таксономії цілей, розробленої Б. Блумом у когнітивній сфері, можна виділити шість рівнів процесу набуття майбутніми вчителями базових педагогічних знань<sup>281</sup>.

Рівень пізнання характеризується знанням фактів, термінології, теорій, принципів, законів, закономірностей, тенденцій розвитку

---

<sup>281</sup> Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – С. 22-24. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польского Л.Г. Какуровича, Н.Г. Горина. – М., 1990. – 382 с.

педагогічної науки, необхідних для наукового обґрунтування педагогічних явищ та процесів.

Рівень розуміння відрізняється здатністю студентів до глибшого засвоєння знань шляхом трансформації навчального матеріалу та інтерпретації основних категорій, законів, принципів.

Рівень застосування визначається вмінням використовувати навчальний матеріал у конкретних умовах педагогічної ситуації, спираючись на засвоєні теоретичні положення.

Рівень аналізу відтворює здатність розбивати навчальний матеріал на складові частини у такий спосіб, щоб чітко окреслити його структуру.

Рівень синтезу характеризується вмінням комбінувати елементи, щоб утворити цілісність з певною новизною (створення нових схем і структур, а саме, виступу, доповіді, плану уроку, заходу тощо).

Рівень оцінки відрізняється вмінням оцінювати значення того чи іншого матеріалу за допомогою чітко розроблених критеріїв.

Отже, формування знань з педагогіки у майбутніх учителів – достатньо тривалий та багаторівневий процес, у якому можна виділити певні етапи:

*I етап* – розвиток попередніх уявлень про дитину, педагогічну професію, професійну діяльність учителя, особистість учителя, роль педагогічної теорії у шкільній практиці;

*II етап* – оволодіння предметною системою знань, засвоєння провідних педагогічних теорій, категорій, понять, закономірностей, принципів, змісту, методів виховання та навчання;

*III етап* – формування узагальненої комплексної системи знань на основі міжпредметних зв'язків з психологією, методикою викладання предметів, суспільними дисциплінами<sup>282</sup>.

Проаналізуємо принципи методики викладання педагогіки. Педагогіка і методика викладання спеціальних дисциплін приділяють велику увагу обґрунтуванню принципів навчання. Методика викладання педагогіки також має розроблену систему принципів навчання.

*Принципами* (від лат. *principium* – основа) прийнято позначати в педагогіці вихідні, керівні положення процесу навчання і виховання.

---

<sup>282</sup> Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – С.91.



Таке тлумачення дозволяє нам визначити *принципи методики* як основні положення процесу навчання педагогіці.

Як у педагогіці, так і в методиці викладання педагогіки встановлено залежність принципів навчання від мети і завдань виховання. Вони глибоко пов'язані із загальнонауковими принципами, є їх конкретизацією в побудові навчального процесу з педагогіки. Ця особливість принципів навчання педагогіці зумовлена характером педагогіки, її призначенням у житті суспільства. Крім того, принципи навчання щільно пов'язані з закономірностями виховання й навчання та розглядаються як вираження цих закономірностей.

Ураховуючи сучасні тенденції до гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу, вимоги суспільного розвитку до підвищення професіоналізму майбутнього фахівця, основними принципами організації процесу вивчення педагогіки вважаємо:

- гуманізацію процесу навчання;
- фундаменталізацію знань з педагогіки;
- принцип системності знань;
- формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності, активності і самостійності студентів (критеріально-ціннісний та діяльнісний підходи);
- принцип науковості і доступності навчання;
- принцип єдності конкретного й абстрактного;
- принцип історизму;
- відображення в курсі педагогіки сучасних досягнень педагогічної науки, а також передового педагогічного досвіду;
- принцип зв'язку навчання педагогіці з практикою роботи школи та інших навчально-виховних установ<sup>283</sup>.

*Принцип гуманізації* навчального процесу – це відображення в освітньому процесі тенденцій гуманізації сучасного суспільства, коли людська особистість визначається найвищою цінністю, а утвердження блага людини є найважливішим критерієм суспільних відносин. Він полягає у рішучому повороті освітнього закладу до особистості учня /студента, забезпеченні максимально сприятливих умов для виявлення і розвитку його задатків та здібностей на основі поваги, довіри до нього, сприйняття його особистісних цілей і запитів

---

<sup>283</sup> Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. Методика викладання педагогіки: навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 96-97.

у ставленні до студента як суб'єкта власного розвитку; в опорі у його навчанні на сукупність знань про людину.

У навчальному процесі впровадження цього принципу передбачає перехід від монологу викладача до діалогу його зі студентом, подолання авторитарності, створення умов для самопізнання і самореалізації кожної особистості, шляхом удосконалення змісту навчального матеріалу, добору відповідних ідей, фактів, положень, завдань.

Реалізація принципу *фундаменталізації* знань відбувається шляхом організації розумової діяльності студентів на базі методів порівняння, зіставлення, узагальнення, систематизації, змістового групування й оцінювання матеріалу, застосування одержаних знань у навчальному процесі.

Для процесу навчання педагогіці важливе значення має *принцип систематичності, послідовності навчання*. Під систематичністю засвоєння студентами педагогічних понять і розділів педагогіки розуміється дотримання логіки і внутрішньої побудови самої науки, що передбачає лінійну спадкоємність, послідовність у розташуванні навчального матеріалу, фрагменти знань якого поєднані змістовно-логічними зв'язками – наслідуванням. Для цього виду побудови і засвоєння навчального матеріалу характерний постійний рух уперед, в одному напрямі, з використанням одного виду логічних відношень між елементами знань<sup>284</sup>.

Однак систематичне засвоєння наукових знань не перетворює їх на систему, у свідомості студентів не формується їх різнопорядковість, унаслідок чого вони усвідомлюються як однорідна сукупність. Саме тому особливого значення у викладанні педагогіки набуває застосування *принципу системності*, який являє собою вимогу формування у майбутніх учителів системних знань у процесі засвоєння педагогічної теорії. Системні знання – це знання, що будуються у свідомості студента поетапно. Попередньо отримані знання двічі перебудовуються шляхом перетворення лінійних зв'язків (змістово-логічних) у просторові – системно-інваріантні. Тому необхідно озброювати майбутніх учителів не тільки фактичними знаннями педагогічної теорії, але й методологічними знаннями, тобто

---

<sup>284</sup> Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. пос. для студ. пед. навч. закл. – Харків, 1997. – 338 с.

знаннями про основні елементи теорії і структурно-функціональні зв'язки між ними<sup>285</sup>.

Викладання педагогіки спрямоване на наукове осмислення студентами педагогічного процесу, його закономірностей, методів і організації діяльності для досягнення оптимальних результатів у вихованні та розвитку людини. Викладачі різними шляхами мають показати своїм вихованцям процес становлення педагогіки, досягнення нею визначеного рівня розуміння свого предмета, перспективи, які відкриває сучасний етап педагогічного знання для керування процесом виховання і розвитку.

Така організація процесу навчання педагогіці побудована на основі врахування *принципу свідомості й активності* студентів при керівній ролі педагога. Успіх процесу оволодіння майбутніми вчителями знаннями з педагогіки значною мірою залежить від ставлення студентів до педагогічної теорії, розвитку мотиваційної сфери навчально-пізнавальної діяльності.

Джерелом пізнавальної активності і самостійності є потреби майбутнього вчителя у набутті педагогічних знань, оволодінні засобами навчально-пізнавальної діяльності, у самоствердженні та самовираженні тощо. Завданням педагога є стимулювання формування цих потреб, що вимагає створення у навчальному процесі відповідних умов, які спонукатимуть студентів до активної самостійної діяльності. Ступінь інтересу у діяльності учня великою мірою залежить від якості його знань і від рівня володіння способами розумової діяльності. „Спочатку маємо навчити дитину вчитись, а вже потім доручити цю справу їй самій”, – відзначав К.Д. Ушинський. Тому одним із провідних принципів вивчення педагогіки є *принцип діяльнісного підходу*. Тільки залучаючи студента до різних видів розумової діяльності з метою оволодіння педагогічними знаннями і вміло стимулюючи його активність у цій діяльності, можна здійснити дійовий навчально-виховний процес. При цьому студент навчається виконувати специфічні дії з перетворення предмету вивчення, завдяки яким у його особистій навчальній практиці моделюються та відтворюються внутрішні

---

<sup>285</sup> Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. Методика викладання педагогіки: навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 98-99.

властивості об'єкту, які стають змістом поняття. Саме ці дії є джерелом теоретичних абстракцій, узагальнень та понять (тобто власне теоретичних знань). Знання, набуті в процесі діяльності у формі теоретичних понять, відображають внутрішні якості предметів і забезпечують необхідну орієнтацію на ці якості при розв'язанні практичних завдань.

Зміст і організація навчального процесу з педагогіки моделюються по-різному, залежно від типу навчального закладу, мети і завдань вивчення педагогіки, віку слухачів. У цьому проявляється значення *принципу науковості і доступності навчання*.

Своєрідно переломлюється у викладанні педагогіки *принцип єдності конкретного й абстрактного*. Досліджуючи прояв цього принципу в навчанні, відомий дидакт М.О. Данілов застерігав, що неправильне співвідношення конкретного й абстрактного у навчанні призводить до порушення чи затримки процесу засвоєння знань і навіть до неправильного розвитку мислення учнів. Співвідношення теорії і практики у навчальному процесі багато в чому залежить від рівня узагальненості матеріалу в навчальному курсі. У розділі „Загальні основи педагогіки” переважає матеріал узагальнюючого характеру; у „Дидактиці” та „Теорії виховання” узагальнюючий матеріал необхідно поєднувати з практичним досвідом учителів.

Важливе значення в організації навчального процесу з педагогіки має *принцип історизму* який означає розгляд сучасних проблем педагогіки на основі історико-педагогічного підходу. Останній забезпечує більш глибоке розуміння майбутніми вчителями ключових проблем сучасної педагогіки. А таке розуміння постає найважливішим стимулом розумової діяльності, що сприяє розвитку педагогічного мислення. Відтак, реалізація історико-педагогічного підходу до вивчення педагогіки посилює в майбутніх учителів педагогічну спрямованість та професійну відповідальність.

*Відображення в курсі педагогіки сучасних досягнень педагогічної науки, а також передового педагогічного досвіду* – наступний принцип навчання педагогіці. Він орієнтує викладачів педагогіки на постійне вдосконалювання курсу, розгляд у його змісті найважливіших тенденцій розвитку науки, її новітніх знахідок. При цьому необхідно враховувати, що до курсу педагогіки мають включатися лише тільки науково обґрунтовані новації, які

багаторазово перевірені практикою й запроваджені у навчальних закладах.

Важливого значення набув *принцип зв'язку навчання педагогіки з практикою роботи школи та інших навчально-виховних закладів*. Цей принцип проявляється лише за умови постійної участі педагогів у різноманітній практичній діяльності (учитель, класний керівник, соціальний педагог, організатор з виховної роботи, заступник директора школи з наукової роботи тощо). Так, викладачі кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка спільно зі студентами надають допомогу педагогічним колективам у проведенні навчально-виховної та науково-дослідної роботи. Традиційними стали проведення науково-практичних конференцій, науково-методичних семінарів, круглих столів з актуальних проблем педагогічної науки і практики для вчителів

Таким чином, педагогічна дисципліна *"Методика викладання педагогіки"* успішно засвоюється майбутніми вчителями у процесі активної самостійної розумової і практичної діяльності.

#### **4.5.3. Спецкурс з андрагогіки як засіб підвищення професійної компетентності майбутніх магістрів**

В останні роки в Україні актуалізовалася проблема освіти дорослих. В умовах євроінтеграційних процесів та глобальних перетворень виникла потреба подальшої розробки системи освіти дорослих, її спрямованості на розвиток особистості, творчих здібностей, професійної та соціальної компетентності. Суспільні трансформації зумовили перехід від концепції освіти на все життя до концепції освіти впродовж життя, пошук сучасних підходів, інноваційних технологій, нових моделей освітніх систем<sup>286</sup>.

В Україні актуальність цього питання викликана: необхідністю навчання персоналу підприємств, установ, організацій, зокрема безпосередньо на виробництві; потребою професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації безробітних; специфікою навчання дорослих інвалідів, дорослих, що відбувають покарання в

---

<sup>286</sup> Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. 031000 / [И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.]. – М. : Академия, 2003. – 238 с. – С. 15.

місцях позбавлення волі; особливостями адаптації дорослих в умовах іншого лінгвокультурного середовища<sup>287</sup>.

Тому заслуговують на увагу впровадження спецкурсу з андрагогіки в умовах магістратури. Застосування такого спецкурсу спрямоване на поліпшення якості навчання, професійне й особистісне зростання дорослих.

У матеріалах ЮНЕСКО визначено головне завдання освіти дорослих, – забезпечити людину комплексом знань і умінь для активного творчого життя в сучасному суспільстві. Йдеться про розвиток людини впродовж усього життя як фахівця, громадянина, індивідуальності, а отже, і про неперервну освіту, яка супроводжує людину в різні періоди її життя.

Безперервність передбачає таке входження дорослих в освітню діяльність, яке має підвищити їх упевненість у майбутньому, допомогти грамотно інтерпретувати життєві явища, сприяти консолідації людей на основі загальнолюдських цінностей, розвивати соціальну і професійну мобільність, а відтак, визначити для себе сенс життя, своє місце в соціумі, свій людський і громадянський обов'язок.

Відтак, важливим постає аналіз ролі спецкурсу з андрагогіки як засіб професійного й особистісного становлення майбутніх магістрів.

Ураховуючи думку С.П. Архипової, вважаємо, що спецкурс має відображати чотири основні ідеї: а) міждисциплінарність, яка передбачає включення матеріалу з філософії освіти, психології, педагогіки та інших галузей науки, що мають свій предмет в освіті дорослих; б) інтегративність, що охоплює багатоманітність зв'язків освіти дорослих з різними сторонами життєдіяльності людини і суспільства, а також характеристику соціального контексту розвитку освітньої практики; в) всебічність – можливість повніше охопити проблеми, які потребують теоретичного осмислення і практичного вирішення; г) цілісність – можливість показати єдність різних напрямів освітньої діяльності; необхідність освіти для цілісного розвитку людини<sup>288</sup>.

---

<sup>287</sup> Сучасні технології освіти дорослих: посіб. /авт. кол.: О.В. Аніщенко, Л.Б. Лук'янова, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко, Л.Є. Сігаєва. – К., 2013. – 251 с. – С. 5

<sup>288</sup> Архипова С.П. Основи андрагогіки: навчальний посібник. – Черкаси, 2002. – 92 с. – С. 5.

Майбутні магістри мають осмислити основні характеристики спецкурсу з андрагогіки як-от: цілепокладання, визначення принципів неперервної освіти і розробка змісту, форм і методів, прийомів оптимізації освітнього процесу, а також оцінювання методів, що застосовуються. Важливо також ознайомитися із сучасними освітніми технологіями, які створюють гнучкий адаптивний простір для реалізації цілей і змісту освіти. Існує велика кількість активних та інтерактивних технологій, що можуть бути використані на різних етапах засвоєння курсу андрагогіки, а саме: початкове оволодіння знаннями, їх закріплення, формування вмінь і навичок<sup>289</sup>.

Спецкурс вміщує чотири модулі. **I модуль "Концептуальні засади нової парадигми освіти. Андрагогіка в системі сучасного людинознавства"** присвячено проблемі освіти в житті сучасного суспільства. У Декларації прав людини визначено концептуальні засади нової парадигми освіти. Наголошено, що освіта має бути спрямована на всебічний розвиток людини. У зарубіжній та вітчизняній науковій літературі виділяють такі альтернативні ціннісні уявлення про призначення освіти, як-от: освіта для розвитку духовних сил, здібностей, умінь, які дозволяли б долати життєві перешкоди; освіта з метою формування морально відповідальних і соціально адаптованих індивідів; освіта для розвитку практичних умінь і навичок; освіта для особистого зростання та для розширення пізнавальних можливостей, особистого задоволення; освіта для естетичного розвитку.

Відповідно у процесі лекційного викладу матеріалу майбутні магістри знайомляться з концептуальними основами нової парадигми освіти, осмислюють предмет, завдання та особливості андрагогічної науки, значення освіти дорослих у сучасних умовах, розглядають різні погляди вчених щодо важливості освіти дорослих, аналізують чинники, що сприяли розвитку такої освіти. Майбутні фахівці усвідомлюють місце андрагогіки в системі сучасного людинознавства, простежують становлення, етапи та шляхи розвитку андрагогіки, виявляють різноаспектність досліджень цієї сфери, осмислюють структуру освіти дорослих. Крім того студенти знайомляться з особливостями розвитку освіти дорослих в Україні.

---

<sup>289</sup> Архипова С.П. Основи андрагогіки: навчальний посібник. – Черкаси, 2002. – 92 с.

На практичних заняттях обговорюються питання: підвищення ролі освіти та нагальної потреби освіти дорослих в сучасних умовах, актуальні концептуальні положення нової парадигми освіти щодо різного тлумачення поняття "андрагогіка"; відмінності між педагогікою і андрагогікою. У процесі дискусії визначається мета і зміст освіти в сучасних умовах, роль освіти у ХХІ столітті, ідеал "освіченої досконалої людини". Студенти виявляють подібність і розходження професій педагог і андрагог, з'ясовують, що нового вносить андрагогіка в наше уявлення про освіту як соціального явища, виокремлюють основні ознаки формальної, неформальної й інформальної освіти. Майбутні магістри аналізують напрями розвитку освіти дорослих в Україні у контексті реалізації міжнародних програм, обговорюють проблему адаптації дорослої людини до умов життя в пострадянському суспільстві (90-ті роки ХХ ст.), простежують тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку ХХІ ст., виявляють перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні.

Крім того студенти знайомлять із напрямками досліджень зарубіжних науковців у сфері андрагогіки: внесок у майбутнє – пріоритет освіти (Ж.В. Аллак), вік освіти (В.Б. Міронов), філософськими засадами освіти для ХХІ століття (Б.С. Гершунский), освіта дорослих у загальноцивілізаційному контексті (І.О. Колеснікова, Л.М. Лесохіна, О.І. Огієнко, В.Г. Онушкін, Н.О. Тоскіна) та працями вітчизняних учених щодо теоретичних та методологічних засад освіти дорослих (Л.Б. Лукьянова, С.П. Архипова, О.В. Аніщенко, Л.Є. Сігаєва)<sup>290</sup>.

Майбутні магістри виконують індивідуальні завдання: проводять опитування студентів за темою заняття, готують реферати з

---

<sup>290</sup> Аллак Ж.В. Вклад в будущее: приоритет образования. – М., 1993.; Архипова С.П. Основы андрагогики: навч. посібник. – Черкаси, 2002. – 92 с.; Гершунский Б.С. Философия образования для ХХІ века. – М., 1997.; Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. 031000 / [И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.]. – М. : Академия, 2003. – 238 с.; Лесохіна Л.Н. Образование взрослых в общецивилизационном контексте // Образование взрослых: теория и практика. Вып. 1 / Под ред. В.Г. Онушкина, Н.А. Тоскиной и др. – СПб.: Институт образования взрослых, 1995. – С.14-21.; Міронов В.Б. Век образования. – М.: Педагогика, 1990.; Огієнко О.І., Литовченко І.М. Андрагогічна модель навчання: американський контекст : монографія / О.І. Огієнко, І.М. Литовченко, Київ, Центр учбової літератури, 2013. – 234 с.; Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: монографія / авт. кол. Л.Б. Лукьянова, Л.Є. Сігаєва, О.В. Аніщенко та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 272 с.



проблеми освіти дорослих, ураховуючи досвід зарубіжних країн: освіта дорослих розглядається як явище культури (американка Ф. Кунігхем, француз А. Моль, швейцарець П. Фюртер, швед Т. Тюсен, російські психологи Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська та ін). М. Дюрко (Угорщина), П. Шуклі (Індія), А. Корреа (Бразилія), П. Лангран (Франція), Ф. Джессан (Англія), А.В. Даринський, В.Г. Онушкін, Ю.М. Кулюткін, Є.П. Тонконога, Л.М. Лесохіна (Росія)<sup>291</sup>; визначають предмет андрагогіки на основі аналізу різних підходів зарубіжних та вітчизняних вчених, готують реферати на тему: "Життя і просвітницька діяльність у сфері андрагогіки Малколма Ноулза", "Розвиток освіти дорослих у США" та ін., аналізують особливості андрагогічної і педагогічної моделей навчання. Зі студентами проводиться анкетування щодо важливості освіти дорослих.

**II модуль "Доросла людина як суб'єкт освіти і навчання"** передбачає ознайомлення студентів під час лекції з особливостями дорослої людини як суб'єкта освіти та навчання. Студенти мають усвідомити дорослість як етап життєвого циклу людини, проаналізувати особливості періодизації життя дорослої людини, простежити основні психофізичні закономірності розвитку дорослих, виявити кризи та кризові ситуації дорослої людини.

На практичних заняттях майбутні магістри вивчають наукові праці, які розкривають особливості людини як предмету пізнання (Б.Г. Ананьєв, М.О. Бердяєв, І.С. Кон), особливості психології дорослих (Т.М. Дзюба, С. В. Зінченко, В.Ф. Моргун, О.Г. Коваленко, Н.Ю. Ткачев), психологію навчання дорослих (Г.С. Сухобська, Т.М. Дзюба, О.Г. Коваленко, Ю.М. Кулюткін)<sup>292</sup>.

---

<sup>291</sup> Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. 031000 / [И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.]. – М. : Академия, 2003. – 238 с.; Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985.; Огієнко О.І., Литовченко І.М. Андрагогічна модель навчання: американський контекст : монографія / О.І. Огієнко, І.М. Литовченко, Київ, Центр учбової літератури, 2013. – 234 с.; Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] / авт. кол. Л.Б. Лукьянова, Л.Є. Сігаєва, О.В. Аніщенко та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 272 с.

<sup>292</sup> Архипова С.П. Основы андрагогики: навч. посібник. – Черкаси, 2002. – 92 с.; Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1997.; Змеев С.И. Технология обучения взрослых: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2002.; Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. 031000 / [И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е.

Студенти обговорюють специфічні характеристики, притаманні дорослій людині; виокремлюють ознаки поняття “дорослість”, “зрілість”; аналізують, якою мірою освіта допомагає людині усвідомлювати проблеми сенсу дорослого життя, простежують етапи, на які поділяється життя дорослої людини, виявляють основні психофізіологічні закономірності розвитку дорослих і можливості їх урахування у діяльності андрагога, аналізують освітні орієнтації дорослих, з’ясовують засоби подолання кризових ситуацій дорослої людини.

Студенти здійснюють опитування за темою заняття, обговорюють заповіді творчої особистості за книгою Вайнцвайга П. Десять заповідей творчої особистості (М., 1989), готують доповіді та реферати за книгами – Бердяєв М.О. Самопізнання, (Л., 1991) та Дзюби Т.М., Коваленко О.Г. Психологія дорослості з основами геронтології (К., 2013), обґрунтовують феномен дорослості як базову категорію андрагогіки за монографією – Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади (К., 2012).

**ІІІ модуль "Неперервна освіта як фактор розвитку дорослої людини** ставить за мету ознайомлення студентів з концептуальними засадами системи неперервної освіти, головними періодами розвитку безперервної освіти, а також з поняттям "неперервна освіта"; обґрунтування передумов побудови системи неперервної освіти, принципів цілісної системи неперервної освіти. Студенти розглядають неперервну освіту дорослих як умову розвитку особистості і суспільства, спираючись на принципи навчання дорослих. З’ясовують основні фактори, що доводять важливість безперервного навчання: активне впровадження нової техніки і технологій, що є наслідком науково-технічного прогресу, часто спричиняє відмирання або зміну деяких видів робіт. У зв’язку з цим виявлено, що наявна кваліфікація працівника і керівника не може бути гарантована базовою освітою та досвідом попередньої діяльності.

Майбутні магістри у процесі лекцій знайомляться з особливостями системи підвищення кваліфікації в умовах неперервної освіти, специфікою самоосвіти дорослих, етапами

---

П. Тонконогая и др.]. – М. : Академия, 2003. – 238 с.; Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985.

наступності підвищення кваліфікації в системі неперервної освіти, соціально-педагогічними проблемами діагностики ефективності підвищення кваліфікації і перепідготовки фахівців, показниками ефективності цієї системи. Студенти вивчають проблему неперервної освіти та її перспективи, спираючись на відповідні наукові джерела (С.П. Архипова, Б.С. Гершунский, І.А. Зязюн, Л.Б. Лукьянова, Н.Г. Ничкало, В.Г. Онушкіним, Е.І. Огарьов, О.А. Орлова, Л.Є. Сігаєва)<sup>293</sup>.

Студенти розглядають актуальність проблеми неперервної освіти, аналізують канали реалізації неперервної освіти, етапи вивчення проблеми безперервної освіти, характеризують основні принципи функціонування такої системи, виявляють місце освіти дорослих у системі неперервної освіти, сутність нового уявлення про призначення освіти дорослих у контексті загальноцивілізаційних процесів.

На практичних заняттях обговорюється питання неперервної освіти дорослих як умови розвитку особистості і суспільства, характеризуються її відмінності від дитячо-юнацької освіти за специфікою контингенту, своєрідністю освітніх закладів, форм і методів їх діяльності; змістом цілей і завдань освітнього процесу; особливостями форм і методів педагогічної роботи із суб'єктами навчальної діяльності. Студенти аналізують принципи навчання дорослих: провідну роль самостійного навчання; організацію спільної роботи, пов'язаної з плануванням, реалізацією й оцінюванням процесу навчання; опору на досвід дорослих, індивідуалізацію та системність навчання, відповідність конкретним життєво важливим цілям, урахування професійних і соціальних чинників; актуалізацію результатів навчання, свободу у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, термінів, часу, місця навчання, розвиток освітніх потреб.

Майбутні магістри розглядають сутність самоосвіти дорослих у системі неперервної освіти, простежують етапи наступності та особливості підвищення кваліфікації в системі неперервної освіти

---

<sup>293</sup> Архипова С.П. Основи андрагогіки: навч. посібник. – Черкаси, 2002. – 92 с.; Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1997.; Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] / авт. кол. Л.Б. Лукьянова, Л.Є. Сігаєва, О.В. Аніщенко та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 272 с. ; Сучасні технології освіти дорослих: посіб. / авт. кол.: О.В. Аніщенко, Л.Б. Лук'янова, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко, Л.Є. Сігаєва. – К., 2013. – 251 с. – С. 91

спеціаліста, соціально-педагогічні проблеми діагностики ефективності підвищення кваліфікації і перепідготовки фахівців, основні показники ефективності цього процесу. Студенти виконують індивідуальні завдання, готують доповіді на тему: "Самоосвіта у процесі професійного становлення фахівця", "Роль самоосвіти в житті і діяльності Івана Франка", "Самоосвіта у житті та педагогічній діяльності А.С. Макаренка та В. О. Сухомлинського".

**IV модуль "Особливості навчання дорослих"** передбачає ознайомлення студентів з особливостями навчання дорослих, функціями, основними принципами освіти дорослих, методами й організацією такого навчання, специфікою педагогічної діяльності викладача-андрагога, освітніми системами дорослих, розвитком особистісних ресурсів дорослих учнів та стратегіями управління освітнім процесом. Увага була акцентована на лекційне заняття як інтенсивний спосіб навчання. На практичних заняттях обговорювалися питання специфіки андрагогічної підготовки викладачів, а також зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога, найбільш типові моделі освітніх систем для дорослих.

Студенти вивчали й апробовували методи активного навчання дорослих людей (А.О. Вербицький), інновації та технології навчання (О. В. Аніщенко, С. І. Змєєв, М. В. Кларін, Л. Б. Лукьянова, Л.Є. Сігаєва), індивідуальні відмінності у мислительній діяльності дорослих учнів (С. В. Зінченко, Ю. Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская)<sup>294</sup>.

Майбутні магістри виконували індивідуальні завдання: готували доповіді з тем "Інноваційні методи навчання дорослих", "Сучасні технології освіти дорослих". На занятті ними проаналізовано: структуру, процедуру конструювання і особливості практичної реалізації технологій навчання дорослих; тренінгові технології в освіті дорослих, соціально-психологічні аспекти технологій освіти дорослих; сутність і характеристика технологій навчання. У процесі обговорення студенти виокремлювали чинники, що можуть мотивувати дорослих до навчання, серед них: прагнення зберегти

---

<sup>294</sup> Змєєв С.И. Технология обучения взрослых: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. ; Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985.; Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] / авт. кол. Л.Б. Лукьянова, Л.Є. Сігаєва, О.В. Аніщенко та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 272 с. ; Сучасні технології освіти дорослих: посіб. / С 91 авт. кол.: О.В. Аніщенко, Л.Б. Лук'янова, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко, Л.Є. Сігаєва. – К., 2013. – 251 с.

роботу, залишитися на займаній посаді; бажання одержати підвищення по роботі або зайняти іншу посаду; зацікавленість у підвищенні заробітної плати; інтерес до пізнання, до самого процесу оволодіння новими знаннями та навичками, бажання встановити контакти з іншими суб'єктами освіти.

Студенти, які й самі складають групу середньої дорослості, прагнули осмислити сучасні підходи до організації освіти дорослих, що передбачали застосування різноманітних форм і методів, зокрема нетрадиційних. Такі підходи орієнтували дорослого учня на активне засвоєння способів пізнавальної діяльності, на особистість дорослого учня на забезпечення можливостей його саморозкриття і самореалізації; виявляли особистісну причетність усіх учасників процесу навчання до проблем освіти дорослих, формували у дорослих учнів досвід самостійного пошуку нових знань, їх застосування у нових умовах. У цілому спецкурс з андрагогіки сприяв розвитку творчої духовно-моральної особистості майбутнього педагога, формуванню культури рефлексивного мислення у студентів, збагаченню емоційно-ціннісного досвіду навчально-ігрової діяльності, пов'язаної з її рольовими компонентами<sup>295</sup>.

Крім того, у навчальному процесі було створено умови, які стимулювали студентів до творчого пошуку, генерування нових ідей та уявлень, висунення альтернативних позицій; надавали можливість студентам висловлювати припущення стосовно широкого кола педагогічних явищ, ситуацій в освіті дорослих та засобів їх вирішення.

Майбутні магістри збагачували свої знання щодо традиційних і нетрадиційних форм та методів роботи з дорослими учнями, оволодівали способами переведення лекційного заняття в інтенсивний спосіб навчання. Викладач знайомив студентів із методикою сучасної лекції, у процесі якої педагог пропонував усім слухачам методичні матеріали, на яких слухачі роблять помітки в ході лекції, а наприкінці заняття педагог пропонує посібники для самоосвіти за темою лекції. Далі розкриваються особливості викладання проблемної лекції, яка містить актуальне питання, що має активізувати мислення слухачів. Пошук відповіді відбувається у

---

<sup>295</sup> Архипова С.П. Основи андрагогіки: навч. посібник. – Черкаси, 2002. – 92 с. – С. 59.

результаті дискусії, де обидві сторони – слухач і викладач – є співрозмовниками. Лекція удвох – це також проблемна лекція за участю двох викладачів, які мають різні точки зору на ту чи іншу проблему, у процесі дискусії вони висловлюють свою позицію щодо проблеми лекції. Активний діалог між викладачами так чи інакше робить слухачів його активними учасниками. Діалогізована лекція, лекція-дискусія, лекція – робоче засідання, кожний етап такого типу лекцій передбачає аналітико-синтетичну діяльність як викладача-андрагога, так і слухачів. На лекції застосовують такі методи як: міркування, аргументацію, аналіз, синтез, моделювання, уточнення обопільних позицій тощо.

На практичних заняттях можна змоделювати й такі активні форми як конференції, тематичні вечори, зустрічі зі спеціалістами, усні журнали. Активізують студентів і групові бесіди, на яких викладач не “інформує”, а виступає консультантом з питань, що вивчаються, допомагаючи слухачам досягнути їх суті. Семінар може відбуватися у вигляді дискусії з теми, що вивчається. Роль викладача андрагога обмежується управлінням обговорень на семінарі і підсумковим виступом. Викладач має домогтися, щоб на семінарі виступили всі члени навчальної групи. Часто семінари переростають у жваву дискусію, але вона може виступати і самотійною формою заняття. Викладач завчасно визначає дискусійну проблему, готує до неї слухачів, навчає розглядати питання з різних боків, а на дискусії заохочує учасників аргументовано відстоювати свою власну позицію, не дозволяє диспутантам відхилятися від теми і робить узагальнюючі висновки.

В останні роки поширюються ділові та рольові ігри. Під час рольової гри студенти виконують ті чи інші ролі і програють близьку до реальної ситуацію. У діловій грі беруть участь слухачі, які розподілились на невеликі групи, їм роздають матеріали, в яких представлена та чи інша проблема. Завдання груп – вирішити проблему оптимальним способом. Організація гри, її корекція й узагальнююча оцінка – завдання викладача. Крім того у практику навчання все більш активно входять виконання творчих завдань, курсових і дипломних та інших наукових проєктів.

Результати дослідження успішності знань студентів з курсу андрагогіки засвідчило про виділення трьох основних рівнів щодо їх засвоєння.

*Високий рівень засвоєння знань (25 %)* характеризується такими показниками: студенти повною мірою усвідомили місце, предмет, мету, завдання та базові поняття курсу з андрагогіки; спектр набутих знань має міжпредметний та інтегративний характер. Це допомогло студентам простежити етапи та тенденції становлення і розвитку андрагогіки, генезу освіти дорослих за рубежем та в Україні як цілісний процес; виявити особливості дорослої людини – суб'єкта освіти та навчання, з'ясувати різні підходи до періодизації життя дорослої людини, кризи розвитку особистості, освітні орієнтації дорослих людей; обґрунтувати концептуальні основи системи неперервної освіти, виявити специфіку навчання дорослих, виокремити загальне й особливе професій педагог і андрагог. Ними глибоко осмислено феномен грамотності як соціальний індикатор і показник ефективності освіти. Студенти повною мірою усвідомлюють важливість розвитку безперервної освіти; принципи функціонування цілісної системи неперервної освіти, зокрема системи підвищення кваліфікації; особливості самоосвіти дорослих у цій системі. Вони оволоділи стратегією, формами, методами та технологією навчання дорослих учнів. Постійно прагнуть до самовдосконалення та саморозвитку і можуть упроваджувати їх у подальшій практичній діяльності.

*Достатній рівень (42 %) –* свідчить, що студенти достатньою мірою усвідомили роль курсу андрагогіки в сучасних умовах, оволоділи науковим апаратом з курсу андрагогіки. Вони осмислили етапи становлення і розвиток андрагогічних ідей у зарубіжній та вітчизняній науці. Можуть проаналізувати структуру освіти дорослих (формальну, неформальну, інформальну) та особливості дорослої людини як суб'єкта освіти та навчання. Ними засвоєні концептуальні положення системи неперервної освіти, особливості професій педагог і андрагог. Вони характеризують систему підвищення кваліфікації в умовах неперервної освіти, усвідомили значимість самоосвіти дорослих в системі неперервної освіти, соціально-педагогічні аспекти змісту освіти та основні принципи освіти дорослих. Студенти оволоділи різноманітними моделями освітніх систем для дорослих та формами і методами навчання дорослих учнів і можуть їх реалізувати у навчальній діяльності. У них розвинене прагнення до саморозвитку.

*Середній рівень* (33 %) – студенти в цілому ознайомилися з науковим апаратом курсу з андрагогіки, мають уявлення щодо етапів її становлення і розвитку, з'ясували особливості розвитку освіти дорослих за рубежом і в Україні та в основному уявляють дорослу людину як суб'єкта освіти та навчання, ознайомилися із системою неперервної освіти, зі специфікою навчання дорослих, особливостями професії андрагог. Проте їх знання мають невпорядкований, фрагментарний характер. Вони недостатньою мірою усвідомлюють специфіку професії андрагога на відміну від педагога, який працює з дитячо-юнацьким колективом. Методи навчання дорослих, які вони застосовувати на практиці, мають обмежений і стереотипний характер. Водночас студенти цієї групи розуміють необхідність подальшої самоосвіти у цій галузі.

Відтак, спецкурс з андрагогіки постає як засіб професійного й особистісного становлення майбутніх магістрів, які усвідомили необхідність неперервної освіти у сучасному світі.

Таким чином, упровадження у навчальний процес магістратури спецкурсу з андрагогіки засвідчило, що в сучасних умовах виникла потреба у підготовці майбутніх педагогів у напрямку освіти дорослих у контексті неперервної освіти. Студенти мали можливість ознайомитися із зарубіжними та вітчизняними науковими працями, в яких визначаються різні позиції науковців щодо сутності освіти дорослих як складової системи неперервної освіти. Майбутні магістранти з'ясували, що у XIX ст. в США та у 50–60-х рр. XX ст. в країнах Західної Європи почала розвиватися наука андрагогіка, предмет дослідження якої – навчання дорослих. Становлення андрагогіки як субдисципліни педагогіки пов'язане зі специфікою навчання дорослих людей. В Україні важливим явищем стало створення у 2000 році Всеукраїнського координаційного бюро Міжнародної громадсько-державної програми "Освіта дорослих України" за сприяння Інституту освіти ЮНЕСКО (з 2006 р. – Інститут ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО). Студенти на основі вивчення наукової літератури осмислили сутність поняття "освіта дорослих", яке охоплює процеси формального, неформального та інформального навчання. Вони переконані, що тільки за їх допомогою дорослі люди можуть неперервно розвивати свої здібності, збагачувати знання й удосконалювати професійну



компетентність або застосовувати набуті знання у новому напрямі для задоволення своїх потреб і потреб суспільства.

Майбутні магістри усвідомили перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні, які передбачають: необхідність розробки законодавчо-правової бази у цій сфері; єдине підпорядкування всіх форм навчання дорослих державній політиці; створення на державному рівні умов для неперервного навчання дорослих на безоплатній основі; демократизацію й автономізацію українських вищих навчальних закладів з метою реалізації ідеї неперервної освіти; здійснення системних наукових досліджень з проблем андрагогіки; упровадження нових технологій, ІКТ; створення бази даних про наявність видів освітніх послуг, що надаються навчальними закладами й підрозділами системи післядипломної освіти; поширення дистанційного навчання для дорослих людей; підготовку андрагогів-фахівців для роботи з дорослими; активне поширення інноваційних форм та методів освіти дорослих<sup>296</sup>.

Все це свідчить про необхідність подальшої розробки проблеми освіти дорослих в Україні на різних рівнях: державному, регіональному, інституціональному та науково-методичному.

---

<sup>296</sup> Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] / авт. кол. Л.Б. Лукьянова, Л.Є. Сігаєва, О.В. Аніщенко та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 272 с. – С. 142-143.

## 4.6. МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У процесі підготовки майбутнього педагога до роботи з учнівською молоддю важливу роль відіграє професійна умілість, що формується під час вивчення педагогічних дисциплін. Вона реалізується через систему вмінь, спрямованих на одержання конкретного результату професійної виховної діяльності. До основних умінь, які впливають на продуктивність такої діяльності, відносимо:

*гностичні* – вміння аналізувати літературу, різні соціально-педагогічні концепції, досліджувати об'єкт, процес і результат власної праці; аналізувати педагогічну ситуацію та її вплив на розвиток і формування особистості; вивчати індивідуальні й вікові особливості різних категорій учнівської молоді; правильно сприймати та аналізувати соціальні події життя вихованців, їхню поведінку, причини та мотиви вчинків; аналізувати власну виховну діяльність.

*проектувальні* – вміння формувати цілі, систему завдань соціально-виховної роботи, прогнозувати програму індивідуального розвитку вихованця; моделювати зміст, форми та методи виховної діяльності й можливі педагогічні ситуації, моделі поведінки своїх вихованців способи виховного впливу на них; передбачати труднощі у виховній діяльності;

*конструктивні* – вміння реалізувати поставлені завдання; добирати продуктивні форми, методи та прийоми у виховній роботі з різними категоріями учнівської молоді; визначати мету та планувати засоби вдосконалення власної діяльності;

*комунікативні* – вміння встановлювати доцільні, доброзичливі стосунки з вихованцями: проявляти педагогічний такт, душевну чутливість, делікатність, терпимість, милосердя у виховній роботі з учнями, управляти власними емоціями за будь-яких обставин;

*організаторські* – вміння сприяти індивідуальному розвитку особистості, її природних задатків; формувати високорозвинений учнівський колектив; спільно з учнями організовувати різноманітні виховні заходи; навчати їх засобам орієнтації у можливих соціальних ситуаціях; вчити приймати самостійні, оптимальні рішення; розвивати організаторські здібності;

*оцінні* – вміння оцінювати результати власної виховної роботи з учнями; контролювати свої дії, психічний стан, поведінку, професійні стосунки та діяльність вихованців;

*прикладні* – вміння грати на музичних інструментах, малювати, виразно читати, займатися спортом, мати технічні навички тощо.

Технології формування професійної умілості майбутніх педагогів спираються на принцип саморозвитку і послідовне навчання їх методам, що розвивають визначені вміння. У процесі експериментальної роботи було розроблено комплекс методів навчання розвивального характеру. Охарактеризуємо основні з них.

**Методи пізнання педагогічної професії.** Життя і діяльність видатних людей підтверджують давню істину: для того, щоб змінювати навколишній світ на краще, спочатку його необхідно пізнати. Пізнання професії – процес об'єктивного відображення педагогічної діяльності, середовища у формі знань. Будь-яке знання, в тому числі й професійне, зберігається у вигляді ідей, теорій, закономірностей, що визначають ціннісний аспект виховної діяльності педагога.

У процесі пізнання майбутні вихователі можуть не тільки сприймати знання про професію вчителя та її соціальні й виховні функції (чуттєве пізнання), а й оперувати ними (логічне пізнання), узагальнювати (теоретичне пізнання), пристосовувати до власних професійних потреб (практичне пізнання). Розмаїття існуючих методів пізнання професії може бути умовно поділене на дві великі групи:

1) методи спостереження за професійною діяльністю, соціальним середовищем;

2) методи осмислення (аналізу, синтезу, порівняння, моделювання, аналогії), результатів спостереження виховної діяльності.

Методи першої групи можуть розрізнятися залежно від виду та об'єктів спостережень: *включене*, коли майбутній вчитель є безпосереднім учасником професійної діяльності, наприклад, у період стажувальної практики; *невключене* – спостереження "з боку", коли студенти не виступають суб'єктами професійної діяльності і спостерігають за навчально-виховним процесом під час окремих відвідувань шкільних занять; *відкрите*, коли за діяльністю студентів спостерігають викладачі під час практичних занять, методисти,

вчителі в період проведення різних видів практик; *приховане*, коли за майбутніми педагогами ведеться опосередковане спостереження. Відповідно й самі студенти користуються різними видами спостережень за діяльністю учнів у період практики. При цьому їм рекомендується визначити мету, виділити суттєві ознаки об'єкта спостереження, скласти його якісний і кількісний опис, вести протокол.

Водночас важливе значення надається спостереженню студентів за професійною діяльністю вчителів різного рівня виховної майстерності. При цьому їхня увага звертається на: вміння учителя орієнтуватися у навчально-виховній ситуації; його соціальну перцепцію; створення творчого самопочуття, володіння професійно-педагогічною увагою, емпатійними засобами; вміння встановлювати доцільні стосунки з учнями, враховувати у своїй діяльності індивідуальні особливості кожного, визначати впливові чинники підвищення рівня успішності й вихованості школярів; розвиток мовленнєвої культури вчителя та засоби комунікативного забезпечення уроку, виховного заходу.

Серед методів пізнання другої групи охарактеризуємо *метод професійно значущих асоціацій*. Це метод спрямований на встановлення зв'язків між різними людьми, явищами, процесами, що має відношення до педагогічної професії. У літературі виділяють *асоціативні зв'язки*, які виникають стосовно того, що існує: в одному часі й просторі – *конкретні зв'язки*: – в одному просторі, але в різному часі – *топозв'язки*; в одному часі, але в різному просторі – *хронозв'язки*. Так, асоціації, що виникають у студентів стосовно присутніх однокурсників, можна вважати конкретними: стосовно вчителів – випускників університету – топозв'язками; стосовно студентів інших навчальних закладів, які навчаються в один і той же час, – хронозв'язками.

Метод професійно значущих асоціацій для студентів може бути засвоєний через реалізацію таких вправ:

записати асоціації, що виникають на слова: *школа, клас, посібник, соціальна ситуація розвитку дитини*;

протягом однієї хвилини дати не менше п'яти асоціацій на кожне із слів: *учитель, учень, діагностика*;

перелічити всі можливі способи застосування дидактичних методів: *бесіда, диспут, розповідь, проблемна ситуація, придумати*

кілька назв уривка статті, взятої з журналу, підпис до фотографії професійного середовища; придумати якомога більше речень із вказаними професійно значущими словами: *виховання, середовище, освіта*.

**Метод аналогів об'єктів професійного середовища** – це метод пізнання, який готує майбутнього педагога до творчої праці, що ґрунтується на знаходженні об'єктів (аналогів), котрі мають суттєву (за формою, структурою, функціями) схожість із пізнаваними об'єктами цього середовища. Уміння знаходити аналоги значно розширює сферу знання студента, стимулює і розвиває його інтуїцію, уявлення та інші якості, важливі для продуктивного професійного мислення.

Навчання студентів такому методу можна здійснювати за допомогою вправ, у яких потрібно знайти всі види аналогів для соціально-виховної роботи з учнями різного віку, а також різноманітних прийомів, які мають професійно-педагогічну спрямованість.

**Методи професійного проектування.** Велику увагу прогнозуванню та проектуванню надавав А.С. Макаренко, котрий вважав, що педагогіка повинна розробляти проблему мети виховання та методи наближення до цієї мети.

Проект, план як мета та завдання, що висувуються в ньому, стимулює, мобілізує, організує особистість у її професійному русі. За допомогою проектування майбутній учитель може уявити своє близьке, середнє і віддалене професійне майбутнє, передбачити шляхи його досягнення. Прогнозування, планування власної діяльності – процес інтимно-особистісний, який не витримує тиску, формального ставлення і не може здійснюватися без бажання та інтересу.

Стратегія навчання методам проектування спирається на передачу викладачем студенту вміння добирати професійні цілі, співвідносити їх з особистими потребами і можливостями, розподіляти професійні завдання залежно від їх труднощів; передбачати дії операцій, необхідних для досягнення поставленої мети.

**Метод перспективних ліній** як один з методів проектування ґрунтується на уявленні вихованця про свої близькі, середні й віддалені перспективи. Перші пов'язані з поточною навчально-

виховною діяльністю. До них можуть бути віднесені: прагнення добре вчитися, брати участь у проблемних групах, семінарах, гуртках та займатися науково-дослідницькою роботою, засвоєння конкретних педагогічних умінь та навичок. Середні перспективи формуються як прагнення до більш значущих подій, наприклад, участь у педагогічній олімпіаді, конкурсі педагогічної майстерності, підготовці до різних видів педагогічної практики. Віддалені перспективи пов'язують майбутніх учителів з отриманням спеціальності, оволодінням основами професійно-педагогічної майстерності, розвитком комплексу педагогічних знань та вмінь.

**Метод ступеневого проектування** передбачає вирішення на кожному практичному занятті педагогічних завдань різного рівня труднощів. При цьому студенти повинні навчитися розв'язувати:

- ✓ *тестові завдання*, орієнтовані на репродуктивне відтворення навчальної інформації;
- ✓ *завдання частково-пошукового рівня*, що передбачають застосування навчальних знань у типових ситуаціях;
- ✓ *евристичні завдання*, спрямовані на використання навчальної інформації у нестандартних умовах.

**Метод професійної комунікації.** Для вчителя вміння знаходити спільну мову, встановлювати доцільні стосунки з дітьми є професійною необхідністю. За рівнем комунікабельності визначається зрілість професіонала-педагога.

Шляхом саморозвитку, на основі оволодіння методами комунікації майбутні педагоги можуть розвинути загальний дар спілкування, який виражається:

- ✓ у почутті впевненості в собі, комфортному самопочутті за будь-яких обставин із різними категоріями учнівської молоді;
- ✓ у здатності приваблювати інших людей;
- ✓ у почутті власної гідності;
- ✓ в умінні виконувати ролі, що відповідають змісту задач, що розв'язуються;
- ✓ в умінні поводити себе природно, щиро;
- ✓ у почутті міри;
- ✓ в умінні говорити з кожним на його мові.

**Метод "золотої середини"** – метод довірливої комунікації, що ґрунтується на пошуку й утриманні образу розуміння іншої людини. Образ розуміння (золота середина) (складається із знання, довіри,

співчуття, співдії, що виявляється стосовно інших партнерів по спілкуванню.

Як показує досвід, конфлікт у спілкуванні студентів з учнями в період педпрактики може виникнути у разі випадіння будь-якої складової образу розуміння: відсутність знання, недовіри або "сліпої" довіри, байдужості.

Знання психології учнівської молоді формується на основі вмінь студента сприймати вихованця, слухати його, правильно ставити питання, виявляти щирий інтерес до його проблем, довіри до нього, підходити до дітей з оптимістичною гіпотезою; співчувати на основі вміння ставати на місце іншої людини, відчувати чужий біль, не уникати труднощів у вихованні; радіти успіхам своїх вихованців; своєчасно приходити їм на допомогу; підтримувати справедливую точку зору, мати активну життєву позицію. Як підтверджують спостереження, найбільш простим і ефективним способом, за допомогою якого можна отримати знання про вихованця, є вміння правильно слухати його (майже 30% студентів уміють це робити спокійно й уважно).

**Метод рольової гармонізації** — це метод комунікації, що здійснюється на основі гармонійної ролі партнера по спілкуванню. Гармонійними називають ролі, які доповнюють одна одну в навчальній, ігровій, трудовій, суспільній діяльності.

Майбутні педагоги повинні враховувати, що учні виконують різноманітні гармонійні ролі, наприклад, батька і дитини — в грі, вчителя й учня — в учінні, керівника і підлеглого — в праці, організатора і виконавця — в суспільній діяльності. Загальновідомо, що кожна з цих ролей вимагає від вихованця дотримання певного статусу стосовно партнера, визначення його соціальної позиції, наявності рольових якостей. Студенти повинні враховувати, що коли учні-партнери виконують одну й ту саму роль (повчають один одного, командує, критикують), виникає конфлікт. Найбільш частіше спостерігаються конфлікти при виконанні таких ролей, як дитина-дитина, вчитель-учитель, керівник-керівник. Причому, коли партнери по спілкуванню прагнуть зайняти протилежні соціальні позиції (навчальну проти ігрової, суспільну проти трудової), ми стаємо очевидцями конфлікту "гашення ролей".

Знання метода рольової гармонізації озброює майбутніх педагогів засобом активного подолання конфліктів в учнівському середовищі.

Замість розриву комунікації студентам пропонуються такі шляхи її збереження: зміна своєї соціальної позиції, врахування змінного статусу учнів. При цьому кожна зміна має сприяти тактовності в стосунках, підвищенню задоволеності від спілкування, намагатися не принижувати особистість, а сприяння її розвитку. Право на виконання ролі більш високого соціального статусу повинно бути підкріплене відповідним життєвим (професійним) досвідом, рівнем кваліфікації, віком, заслуженими конкретними результатами (успіхами) виховної діяльності.

Уявлення майбутніх педагогів про рольову гармонізацію формується на практичних заняттях, у процесі організації різних видів педпрактики за допомогою аналітичного розбору їх реальної поведінки та поведінки учнів у різних педагогічних ситуаціях.

**Метод змінюючої тактики** — це метод ділової комунікації, який враховує індивідуальні комунікативні особливості співбесідника.

Для того, щоб бути тактовним у діловому, професійному спілкуванні, педагогу необхідно:

- ✓ постійно пам'ятати про рушійні мотиви співбесідника, його очікування, переваги, яких він добивається у бесіді, його бажання самостверджуватися, почуття справедливості;

- ✓ за будь-якої можливості використовувати особистий контакт;

- ✓ прагнути чітко й ясно викладати навчально-виховну інформацію;

- ✓ дати ґрунтовне пояснення своєї позиції, якщо з нею не згоден співбесідник; ніколи не ставитися зверхньо до інших;

- ✓ не вести моралізаторські бесіди.

У всіх випадках педагогу слід мати на увазі, що методи комунікації не є простою технікою досягнення легкого успіху в професійному спілкуванні. Тільки за цією умовою ці методи будуть служити моральним цілям, допоможуть учням досягати розуміння і гармонії у стосунках з дітьми.

**Методи професійної самоорганізації.** Професійна самоорганізація — активний, свідомий процес, що спонукається метою і мотивами самоуправління, який передбачає наявність: об'єкта самоорганізації — професійної виховної діяльності; її мети — досягнення професійної умілості; засобів здійснення самоорганізації



– певного рівня сформованості інтелектуально-практичних дій і операцій.

Студенти високого рівня самоорганізації володіють комплексом особистісно-професійних властивостей:

- ✓ складними, тісними, неформальними зв'язками з професійним середовищем;
- ✓ достатньо розвинутим практичним педагогічним мисленням (інтелектом);
- ✓ цілеспрямованістю практичних дій;
- ✓ здатністю до розумово-вольових дій, спрямованих на подолання труднощів, що стоять на шляху досягнення головної мети;
- ✓ здатністю працювати самостійно, враховуючи особливості професійного моменту, педагогічної ситуації;
- ✓ творчо підходити до розв'язання педагогічних задач.

Методи самоорганізації є водночас і засобом професійно-педагогічного самоствердження майбутнього вчителя, виявом його самостійності та вироблення індивідуального стилю виховної діяльності.

**Метод поглиблення професійно-педагогічних зв'язків** – метод професійної самоорганізації, спрямований на утворення, ускладнення, закріплення зв'язків з об'єктами професійно-педагогічного середовища.

Цей метод потребує від майбутнього педагога сформованості складного вміння – володіти собою, значних розумово-вольових зусиль, цілеспрямованості.

До основних професійних зв'язків відносимо зв'язки із засобами комунікації, професійною інформацією, що засвоюється в період вивчення педагогічних дисциплін, з професійними цілями, які спрямовують професійну педагогічну діяльність на досягнення суспільно значущого результату.

**Методи професійного самоконтролю.** Для майбутнього педагога володіння засобами самоконтролю – професійна необхідність, оскільки він завжди виступає для вихованців взірцем поведінки.

Професійний самоконтроль передбачає процедуру виміру, в якій суб'єктом останнього виступає педагог-професіонал, а об'єктом – результати його професійної діяльності (сформована особистість), сам вимір – спеціальні шкали самоконтролю.

Самоконтроль професійних відносин – метод, за допомогою якого студенти мають можливість оцінити: своє ставлення до професії педагога, до педагогічних дисциплін та практики, до навчальної групи, своїх товаришів.

Самоконтроль професійних знань – метод, за допомогою якого студент може визначити реальні знання навчальних предметів, чинників, що впливають на успішність оволодіння майбутньою професією.

Самоконтроль психічного стану – метод, який дає студентам змогу оцінити той психічний стан, котрий впливає на успішність їхнього професійного розвитку. До показників психічного стану можна віднести тривожність, неспокій, знервованість або, навпаки, байдужість, пасивність.

**Методи професійної саморегуляції.** Засвоєння таких методів дає можливість майбутньому педагогу не тільки розвинути необхідну професійну чутливість, а й навчитися максимальній концентрації уваги, волі, мислення на об'єктах професійного середовища.

Професійна саморегуляція – найважливіші вміння професіонала, спрямовані на досягнення важливих проміжних або кінцевих результатів професійної діяльності: оптимальних професійних відносин, адекватної самооцінки професійних можливостей, професійно важливих якостей, професійної зрілості та ін. При цьому регулюючим засобом може виступати слово, почуття професійного часу, самооцінка професійних можливостей.

Проаналізовані методи формування виховних умінь майбутніх педагогів сприяють їхньому ефективному професійному становленню в новій соціокультурній ситуації, дають можливість краще орієнтуватися у різноманітних педагогічних ситуаціях, навчають приймати оптимальні самостійні рішення у соціально-виховній роботі з учнівською молоддю.

#### 4.7. ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У педагогічних дослідженнях, в основному застосовують дві наукові стратегії – лонгітюдну та порівняльну. Формувальний етап експерименту проводився нами із урахуванням цих двох стратегій. За допомогою лонгітюдного методу простежувалася динаміка змін у характеристиках виховної діяльності кожного із учасників експериментальних груп до і після формувального етапу експерименту. Порівняльний метод реалізовувався шляхом зіставлення результатів діяльності експериментальних і контрольних груп (ЕГ і КГ) у процесі дослідної роботи.

Проаналізуємо спочатку результати лонгітюдного дослідження.

Концептуальна модель професійної ІВД дала можливість виявити психолого-педагогічні чинники, що обумовили вибір нами основних показників, за якими можна було б зробити висновок стосовно ефективності розробленої дидактичної системи, побудованої за технологічним підходом.

До таких діагностованих параметрів або "вузлових точок" віднесені: професійно-педагогічна спрямованість, зокрема показники мотиваційної сфери, рівня задоволеності процесом оволодіння основами продуктивної ВД; педагогічні здібності; виховна умілість в оцінці компетентних суддів – рівень задоволеності діяльністю студентів у процесі різних видів занять і практик, педагогічні здібності, успішність знань, рівень сформованості педагогічних умінь, рівень підготовленості до ВД. Простежувалася динаміка визначених показників у виділених вибірках.

Використовувалися такі методи дослідження: спостереження, бесіда, анкетування, моделювання, ранжування, самооцінка, рейтинг, метод полярних профілів, методи математичної статистики<sup>297</sup>.

Проаналізуємо динаміку професійно-педагогічної спрямованості студентів педвузу. *Професійна спрямованість*, на думку Б.Ф. Ломова, "...виступає як системоутворювальна властивість особистості, що визначає її психологічний склад". Окреслена характеристика досліджувалася багатьма вченими (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв,

---

<sup>297</sup> Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.

Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов, О.Г. Ковальов, К.К. Платонов, Н.В. Кузьміна та ін.) з позицій загальної теорії систем. Саме ця властивість описує цілі, потреби, інтереси, схильності, мотиваційну сферу, ціннісні орієнтації особистості, ставлення її до оточуючого середовища і до різних напрямів виховної діяльності, зокрема. Дослідження мотиваційної сфери проводилося поетапно у процесі професійного становлення майбутнього вчителя, аналізувалися мотиви вибору професії педагога, розвиток професійної мотивації під час вивчення педагогічних дисциплін і різних видів практики, що дало можливість у динаміці простежити розвиток педагогічної і виховної спрямованості майбутніх учителів.

Відповідно до логіки дослідження розглянемо особливості мотиваційної сфери студентів-першокурсників. Ми намагалися виявити спонукальні чинники, що зумовлюють причину вибору педагогічної професії і дають змогу визначити найголовніше у ставленні до ВД.

З цією метою нами використовувалася анкета для визначення професійної придатності абітурієнтів<sup>298</sup>. Результати опитування (Таблиця 1.1) свідчать, що на першому етапі дослідження характер спонукальних чинників має однакову спрямованість в експериментальних та контрольних групах.

Половина першокурсників (54%) до провідних відносить професійні мотиви: інтерес до вчительської праці, любов до дітей, бажання спілкуватися з ними. На друге місце ставляться навчально-пізнавальні мотиви (39,2%): привабливість роботи з улюбленим предметом. Виділяються певною мірою і мотиви соціальної ідентифікації: вибір обраної професії під впливом улюблених учителів (26%), батьків-педагогів, друзів.

Проте професійний мотив – можливість виховувати і вчити молодь – є привабливим лише для третини першокурсників. Переважна частина студентів не усвідомлює виховну сутність професії педагога, її соціальну значущість, а також можливості педагогічної професії у плані самореалізації своїх здібностей, нахилів. Тому у курсі педагогіки передбачалося дослідити процес

---

<sup>298</sup> Кузьміна Н.В., Реан Д.А. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. пособие. – СПб. – Рыбинск, 1993. – 54 с.

подальшого розвитку мотиваційної сфери майбутніх учителів, а також спонукальні чинники розвитку пізнавального інтересу до проблем виховання й освіти, що давало б можливість визначити ефективність розвивальної технології, на основі якої був побудований цей курс.

Таблиця 1.1

Мотиви вибору педагогічної професії

№/п	МОТИВИ	Кількість відповідей (у %)	
		ЕГ	КГ
1	Інтерес до роботи, до спілкування з дітьми	55,2	48,3
2	Любов до дітей	52,6	58,0
3	Привабливість професії вчителя (мрія дитинства)	46,5	36,5
4	Привабливість роботи з улюбленим предметом	36,6	41,9
5	Можливість вчити і виховувати	29,0	33,3
6	Бажання наслідувати професію улюбленого вчителя	21,9	31,0
7	Привабливість шкільної обстановки	17,6	12,9
8	Прагнення розвинути педагогічні здібності	14,2	15,3
9	Привабливість, суспільна значущість професії вчителя	12,2	11,8
10	Прагнення розширити свій кругозір	10,5	29,0
11	Престижні мотиви	9,7	10,7
12	Поради вчителів	7,9	11,8
13	Наслідувати батьків, знайомих, родичів	7,0	11,8
14	Наявність педагогічних здібностей	6,1	13,9
15	Збіг обставин	3,5	2,0

Аналіз мотиваційної сфери, як зазначалося, відображає потреби особистості, котрі є основою задоволеності вчительською професією і характеризують силу емоційного ставлення до неї майбутніх педагогів. Чим більше привабливих сторін у своїй професії вбачає студент, тим успішніше він вирішує професійні завдання і тим більш стійким є його ставлення до майбутньої діяльності.

Тому одночасно із дослідженням мотиваційної сфери студентів постійно вимірювався індекс задоволеності різними видами

навчальної діяльності, а також різними видами педагогічних практик. Він змінюється у межах від -1 до +1.

За результатами опитування слід зазначити, що 85% опитуваних висловили задоволеність новою технологічною побудовою курсу педагогіки, індекс задоволеності становить 0,53.

За допомогою методу полярних профілів визначався коефіцієнт значущості (К.З.), який теж варіює у межах від -1 до +1. Останній дозволив виявити причини, що сприяють набуттю основ виховної майстерності. Викликають задоволення з боку студентів такі чинники: систематичність, послідовність (0,89), виділення суттєвого у процесі викладання навчального матеріалу, чітка організація кожного з етапів заняття (0,87), сприятлива емоційна атмосфера (0,81), побудова навчального заняття як системи педагогічних задач (0,79), спонукання студентів до самовиховної, самоосвітньої діяльності (0,7), постійний зв'язок теоретичних положень із шкільною практикою, опора на передовий педагогічний досвід (0,5).

Отримані результати свідчать про значне підвищення показників професійної та пізнавальної мотивації, а також мотивів самореалізації майбутніх учителів.

Разом з тим студенти прагнуть більш глибоко знайомитися із різними концептуальними підходами, альтернативними виховними системами, із сучасними педагогічними технологіями, з більшою кількістю активних методів навчання і виховання, з формами індивідуального і диференційованого підходу у виховній роботі (Таблиця 1.2). Ці побажання студентів були цілком слушними і задовольнялися значною мірою у процесі вивчення таких педагогічних дисциплін як історія педагогіки, основи педмайстерності, технологія навчально-виховного процесу, практикум з виховної роботи.

Подальша експериментальна робота показала постійне зростання рівня засвоєння студентами теоретичних знань і сформованості практичних умінь. Ці висновки підтверджують результати узагальнюючих контрольних робіт, які містили ряд завдань проблемного характеру. Якість знань студентів експериментальних груп становила: з педагогіки – 84,3%, з історії педагогіки – 89,3%, з основ педмайстерності – 90,2%, з технології навчально-виховного процесу – 91,3%.

Таблиця 1.2

Спонукальні чинники, що характеризують рівень проведення  
практичних занять з курсу “Педагогіка”

№\п	Спонукальні чинники	К.З.
1.	Систематичність, послідовність при викладанні навчального матеріалу	0,88
2.	Виділення суттєвого, головного у навчальному матеріалі	0,85
3.	Чітка організація кожного з етапів заняття	0,84
4.	Емоційність, сприятлива психологічна атмосфера під час проведення заняття	0,81
5.	Побудова навчального процесу як системи практичних завдань, педагогічних задач	0,77
6.	Технологічна розробка практичного заняття	0,7
7.	Заняття сприяє самовиховній, самоосвітній діяльності студента, розвитку педагогічних здібностей	0,69
8.	Зв’язок теорії з практикою виховання і навчання, опора на передовий досвід	0,5
9.	Проблемна побудова заняття	0,31
10.	Застосування різноманітних активних форм і методів навчання	0,18
11.	Здійснення індивідуального і диференційованого підходів у процесі занять	0,13
12.	Аналіз сучасних технологій навчання і виховання	0,1

Переконаливі дані були одержані нами під час дослідження динаміки педагогічної спрямованості майбутніх учителів у процесі проведення різних видів педагогічних практик (неперервної, навчаючої, стажерської). Вимірювався, насамперед, індекс задоволеності педагогічною діяльністю практикантів – J. На I, III, V курсах даний показник відповідно становить – 0,41; 0,56; 0,68, що свідчить про наявність тенденції до підвищення рівня задоволеності обраною професією.

Звертання до методики полярних профілів дало можливість виявити причини визначеної тенденції.

Таблиця 1.3

Зміни у структурі мотивів ВД за результатами формувального експерименту (КЗ – коефіцієнт значущості, РМ – рангове місце)

№ /п	МОТИВ	Експериментальна група						Контрольна група			
		I зріз		II зріз		III зріз		I зріз		II зріз	
		КЗ	РМ	КЗ	РМ	КЗ	РМ	КЗ	РМ	КЗ	РМ
1	Різноманітність форм виховної роботи	0,26	6,5	0,4	4	0,49	4	0,11	1	0,29	3
2	Можливість сприяти розвитку особистості	0,24	4	0,51	6	0,78	9	0,21	4	0,4	5
3	Реалізація професійних якостей	0,26	6,5	0,58	8	0,63	7	0,24	5	0,43	7,5
4	Реалізація професійних здібностей	0,29	8	0,65	10	0,83	11,5	0,25	6	0,42	6
5	Самостійність у роботі	0,18	2	0,52	7	0,60	6	0,18	3	0,48	11
6	Можливість застосувати знання на практиці	0,31	9	0,73	14	0,83	11,5	0,26	7	0,51	14
7	Задоволеність рівнем методичного керівництва	0,23	3	0,43	5	0,36	2	0,31	11	-0,2	1
8	Потреба активізувати пізнавальну діяльність учнів	0,34	11	0,68	12	0,92	15	0,30	9,5	0,49	12
9	Потреба розвинути ініціативу, самостійність учнів	0,37	12	0,78	15	0,87	14	0,29	8	0,47	10
10	Потреба у спілкуванні з дітьми	0,38	13	0,72	13	0,81	10	0,32	12	0,43	7,5
11	Відповідність роботи наявним знанням і вмінням студента	0,16	1	0,59	9	0,68	8	0,12	2	0,36	4
12	Творчий характер ВД педагога	0,33	10	0,66	11	0,85	13	0,30	9,5	0,44	9
13	Сприятливе професійне середовище	0,40	14	0,38	2	0,51	5	0,36	13	0,58	15
14	Робота викликає чи не викликає фізичного напруження	0,25	5	-0,12	1	-0,14	1	0,45	15	-0,12	2
15	Необхідність виконувати вимоги методистів	0,43	15	0,39	3	0,37	3	0,40	14	0,50	13



За результатами 1 зрізу, проведеного після неперервної практики на II курсі, домінували мотиви, які не були прямо пов'язані із предметом виховної діяльності, такі, як наприклад, вимоги методистів до практикантів (0,43), умови проведення практики (0,4), а потім вже професійні мотиви. 2-ий (на IV курсі) і 3-ій (на V курсі) зрізи, проведені після навчаючої і стажерської підпрактики, показали суттєві зміни в ієрархії мотивів ВД. Домінуючими стали мотиви, які пов'язані з потребою одержати бажаний продукт ВД, а саме потреба майбутніх педагогів розвивати ініціативу, самостійність учнів (0,78; 0,87); активізувати їх пізнавальну діяльність (0,68; 0,92); приваблює сам процес спілкування з дітьми (0,72; 0,81); можливість сприяти розвитку особистості (0,51; 0,78).

Далі висувуються мотиви самореалізації, які базуються на відповідності змісту педагогічної роботи і здібностей, особистісних властивостей майбутніх учителів. Це свідчить про: можливість реалізації студентами своїх професійних якостей (0,58; 0,63) і здібностей (0,65; 0,83), потреби у самостійності (0,52; 0,6); прагненні застосувати набуті знання на практиці (0,73; 0,83). Зріс рівень знань випускників порівняно з молодшими курсами (0,16; 0,68).

Студенти визначають і привабливі сторони ВД педагога, а саме її творчий характер (0,66; 0,85); різноманітність форм виховної роботи (0,4; 0,49) і разом з тим достатньо напружений характер ВД – (-0,12; -0,14).

Умови організації педагогічних практик теж мають певне значення для студентів, хоча вони не виступають як домінуючі чинники. Так, відзначається важливість сприятливого професійного середовища, ставлення вчителів до практикантів (0,38; 0,51). Передусім, студенти відзначають певні труднощі, що викликані важкими умовами, в яких нині опинилася школа: слабка навчально-матеріальна база, обмаль дидактичного обладнання, методичного забезпечення, що значно відображається на рівні виховної роботи з учнями.

Однак, крім загальних тенденцій в оцінці результатів практик є відмінності педагогічних практик на IV та V курсах. Студенти IV курсу проходили практику у міських школах, випускники переважно у сільських школах. Причому частина з них працювала за індивідуальними планами у забруднених радіаційних районах – як

наслідок чорнобильської аварії. Всі ці обставини знайшли своє відображення і на рівні задоволеності практиками.

Так, при наявності в цілому сприятливого, доброзичливого середовища у сільських школах (0,51), рівень методичної допомоги з боку вчителів нижчий, аніж такий же показник у міських школах (0,36 проти 0,43). Студенти, які працюють по одному або декілька осіб у віддалених районах на робочих містах, відчують потребу у кваліфікованій методичній допомозі за фахом. Періодичні консультації викладачів інституту лише частково задовольняють ці потреби.

У ряді районів Житомирської та Рівненської областей студенти відчують не тільки труднощі методичного характеру, але й труднощі, що пов'язані з недостатнім рівнем підготовленості дітей, відсутністю інтересу до навчання, пасивністю частини учнів у позакласній роботі як наслідку незадовільного стану здоров'я дітей забруднених районів.

Проте студенти, які працюють у сільських школах, відзначають більш сприятливі умови для вивчення дітей, викладання предмету, здійснення індивідуального підходу у педагогічному процесі. Збільшується вагомість таких чинників, як можливість закріпити теоретичні знання на практиці, сформувати педагогічні вміння та навички, набути методичної підготовки. Результати практики в цілому свідчать про глибоке усвідомлення випускниками специфіки та труднощів виховної діяльності.

У процесі підготовки майбутнього вчителя поряд з іншими властивостями досліджувався рівень сформованості педагогічних здібностей студентів, котрі є умовою успішності виконання ними різних видів виховної діяльності. Результати дослідження представлені у таблиці 1.4.

Третина студентів I курсу мала невизначену думку щодо рівня розвитку своїх педагогічних здібностей, 10% студентів переконані у наявності таких здібностей, більше половина опитуваних (58,8%) припускали, що мають педагогічні здібності.

Таблиця 1.4

Розподіл думок щодо рівня сформованості педагогічних здібностей у самооцінці студентів і оцінці експертів

№/п	Рівень сформованості педагогічних здібностей	До практики (у %)	Після практики			
			III курс		V курс	
			Самооцінка	Оцінка	Самооцінка	Оцінка
1.	Переконаний, що маю педагогічні здібності	10,3	21,6	24,0	27,9	25,0
2.	Припускаю, що маю педагогічні здібності	58,8	65,0	43,0	63,3	43,3
3.	Не впевнений, що маю педагогічні здібності	8,2	2,1	8,9	4,4	15,8
4.	Переконаний, що не маю педагогічних здібностей	—	—	—	—	9,2
5.	Думка не визначена	23,7	10,3	24,1	4,4	3,9

Після педагогічних практик на III і V курсах збільшилася кількість студентів, переконаних у тому, що вони мають необхідні для роботи здібності (відповідно 21,6% і 27,95). Зросла кількість студентів (65,0% та 63,3%), які вважають, що мають такі здібності. Зменшилася також кількість студентів, які не визначили свою позицію. Отримані результати також свідчать на користь експериментальної системи дослідження.

#### 4.8. АНАЛІЗ СФОРМОВАНOSTІ ВИХОВНИХ УМІНЬ ЗА НАСЛІДКАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Визначено за результатами досліджень багатьох науковців і, в тому числі, за наслідками констатувального етапу експерименту, проведеного нами, що суттєвим чинником підвищення продуктивності ВД є наявність високорозвинених виховних умінь або здатність педагога розв'язувати численні виховні задачі.

Лонгітюдне дослідження дало можливість простежити динаміку розвитку педагогічних умінь у процесі застосування експериментальної технології навчання. Для її оцінки нам необхідно було обґрунтувати критерій ефективності, під яким розуміється об'єктивна міра деякого явища (В.П. Беспалько, Н.Ф. Тализіна, В.М. Полонський).

З точки зору змісту критерій повинен задовольняти певним вимогам: адекватності явища, що досліджується, виражатися однозначним числом, вимірюватися простішим способом. У нашому випадку критерієм сформованості педагогічних умінь є ступінь співпадіння показників, що завдані метою навчання (модель умінь вихователя-професіонала) і отриманих наприкінці результатів навчальних занять. Оскільки критерій – чисельний показник параметру, який змінюється у процесі навчання, то для визначення рівня сформованості вмінь, необхідно виявити умови контролю за результатами навчання. У нашому випадку, таким джерелом, що дає інформацію про рівень сформованості вмінь, виступають шкали спостережень. Ступінь сформованості вміння у шкалах оцінювалася за 5-ти бальною шкалою оцінювання, де 5 – високий, 4 – достатній, 3 – середній, 2 – низький, 1 – мінімальний рівень.

У психолого-педагогічній літературі рекомендується приписувати критерію такі значення:  $ng < K < vg$ , де  $vg$  – (верхня межа) означає повну відповідність сформованої якості (уміння) меті навчання, а  $ng$  – відсутність завданої якості. У нашому дослідженні оцінка 5 означає повну відповідність сформованого вміння завданій якості (умінню), 1 – відсутність такої якості тобто  $1 < K < 5$ . Умовимось вважати: вміння сформованими для середнього значення  $K$ , тобто при  $K = 3$ .

З літератури по теорії систем відомо, що коефіцієнт оптимальності функціональних систем дорівнює 0,7 або  $0,7 < K < 1$ . Це означає, що педагогічні уміння повинні бути сформовані не

менше, ніж у 70% студентів і на рівні  $K > 3$  (тобто на середньому, достатньому і високому рівнях).

Проаналізуємо, які зміни відбулися у структурі педагогічних умінь студентів під час формувального етапу експерименту.

Існують різні способи подання результатів порівняння експериментальних та контрольних груп за тими чи іншими показниками. У такому випадку ми обрали найбільш наочний, на нашу думку, спосіб – нормативну карту, яка була розроблена І.С. Мангутовим і Л.І. Уманським. У педагогічних дослідженнях така методика застосовувалася у наукових розробках Н.Г. Белової та О.В. Адаменко.

Згідно запропонованої методики виділяємо чотири зони продуктивності виховної діяльності: суперзона, перспективна, потенційна, номінальна, які містять її рівневі показники.

Аналіз рівнів сформованості педагогічних умінь студентів експериментальних та контрольних груп до і після експерименту за результатами самооцінки оцінки експертів, які оброблялися за допомогою методики О.В. Смірнова, свідчить, що у більшості студентів експериментальних груп відбулося значне зростання рівня сформованості всіх груп умінь. Для початкового рівня була характерна крайня нерівномірність сформованості всіх груп умінь, повсюдно спостерігалися завищені домагання студентів, їх самооцінка значно перевищувала оцінку експертів. Тому частина показників самооцінки знаходилася у потенційній зоні (найбільш це стосується гностичних і проектувальних умінь), друга частина – у перспективній зоні (найбільш це характерне для показників конструктивного і комунікативного компонентів).

Проте оцінка експертів (викладачів кафедри педагогіки) для показників гностичного і проектувального і частини організаторського компонентів знаходиться у номінальній зоні, друга частина – у потенційній зоні. Вже на цьому етапі спостерігаємо низький рівень сформованості проектувальної та аналітичної сфери педагогічних умінь. Особливо це стосується показників, що характеризують уміння студентів аналізувати психолого-педагогічну літературу і здатність аналізувати власну діяльність.

Завершальний етап вузівської підготовки свідчить про те, що у більшості студентів експериментальної групи значно зріс рівень сформованості всіх груп умінь. Відзначимо, що переважна більшість

показників у самооцінці студентів і оцінці експертів знаходиться у зоні високої продуктивності. Характерним є значне підвищення всіх параметрів, що вимірювалися, та відсутність різких перепадів самооцінки й оцінки різних груп умінь. Це підтверджується і середньою оцінкою рівня сформованості всіх груп умінь – 0,84. Найбільш сформованими виявилися показники, що характеризують комунікативні та організаторські вміння (0,88; 0,86), найменш сформованими – проектувальні і гностичні вміння (0,81 - 0,83 – за результатами оцінювання), проте їх кількісні показники значно зросли порівняно з вихідним рівнем.

Спостерігаємо і таку тенденцію: якщо початковий рівень характеризувався значним перевищенням показників самооцінки над оцінкою, то на завершувальному етапі вже оцінка перевищує самооцінку. Ця тенденція-закономірність відзначалася у діяльності малопродуктивних педагогів, а студентів можна віднести до такої ж категорії педагогічних працівників, у яких ще не сформовані повною мірою відповідні професійні якості, тому вони не завжди можуть об'єктивно оцінити свої можливості.

Однак у міру оволодіння студентами основами педагогічної майстерності відбувається формування об'єктивної самооцінки, створення ситуації критичної самооцінки. Цей процес у студентів експериментальних груп супроводжується постійним рівнем зростання задоволеності як професією педагога, так і результатами різних видів педагогічних практик, хоча часткова невдоволеність залишається. Вона викликана скоріше не результатами діяльності, а високою вимогливістю до себе, потребою у постійному самовдосконаленні.

Дані лонгітюдного дослідження свідчать про значущі при  $\alpha = 0,02$  за критерієм Ст'юдента позитивні зміни у характеристиках функціональних компонентів членів експериментальних груп, що відбулися за час формувального етапу експерименту.

На користь запропонованої системи навчання свідчать і результати порівняльного аналізу. Так, загальний індекс задоволеності неперервною практикою студентами контрольних груп дорівнював – 0,18, навчаючою і стажерською відповідно – 0,3; 0,43, що значно нижче аналогічних даних в експериментальних групах. Позитивне ставлення до педагогічної професії спостерігалось у 83,7%

випускників експериментальних груп, а в той же час серед студентів контрольних груп цей показник складав 37,8%.

Доведено суттєві розбіжності у зміні ієрархії мотивів виховної діяльності (Таблиця 1.3). Для студентів контрольних груп першочерговими виявилися мотиви, що прямо не співпадають з предметом педагогічної діяльності, такі, наприклад як сприятливе професійне середовище, доброзичливі стосунки з вчителями, товаришами, прагнення задовольнити вимоги методистів тощо. Виявлені тенденції простежуються не тільки на початковому, але й на завершальному етапах дослідження. Мотиви, що відображають сутність педагогічної професії посідають другорядне місце.

Аналіз графічних даних стосовно дослідження рівня сформованості функціональних компонентів психологічної структури виховної діяльності також свідчить про перевагу відповідних показників експериментальних груп перед контрольними. При цьому ми враховували ті положення, що обидві вибірки до початку експерименту були практично однакові щодо рівня розвиненості виховних умінь.

Відтак, показники сформованості всіх груп умінь студентів експериментальних груп знаходяться в основному у зоні високої продуктивності, контрольних груп – за оцінкою експертів, у проміжній зоні. Статистична перевірка значущості відмінностей між всіма представниками контрольних і експериментальних груп дала позитивний результат при  $\alpha = 0,05$ .

Студенти контрольних груп недостатньо самокритичні. Спостерігаємо завищену самооцінку рівня сформованості усіх п'яти груп умінь як на початковому, так і на завершальному етапі дослідження. Одночасно задоволеність практикою і педагогічною професією у них значно нижче порівняно з показниками експериментальних груп.

Відзначаємо також і нерівномірність у процесі розвитку педагогічних умінь, особливо виражену у студентів контрольних груп. На графіках спостерігаємо наступні тенденції. Опорними на початковому етапі професійного становлення майбутнього вчителя є комунікативні вміння для всіх груп студентів, котрі забезпечують швидке накопичення досвіду. Далі в експериментальних групах одночасно розвиваються організаторські, потім конструктивні, гностичні і проектувальні вміння, які мають приблизно однаковий

рівень сформованості. У контрольних групах опорними протягом всього періоду залишаються комунікативні та конструктивні вміння при недостатньому рівні сформованості організаторських, проектувальних і особливо гностичних умінь.

Узагальнення отриманих даних свідчить про те, що середнє значення комплексного вміння теоретично і практично розв'язувати виховні задачі у групах, які пройшли через розвивальну технологію навчання у процесі вивчення усіх педагогічних дисциплін і в період різних видів практик, значно вище середнього значення показників контрольних груп, які навчалися за традиційною системою. Якщо в експериментальних групах воно дорівнювалося – 0,84, то у контрольних – 0,66. Результати розподілу студентів за рівнем умілості представлені у таблиці 1.5.

Таблиця 1.5

Розподіл студентів експериментальної та контрольної груп за рівнем виховної умілості в оцінці експертів

Група за рівнем умілості	Рівень умілості	Експериментальна		Контрольна	
		Осіб	%	Осіб	%
I	Низький	31	4,8	213	33,0
II	Середній	182	27,9	266	41,2
III	Достатній	349	53,5	137	21,2
IV	Високий	90	13,8	30	4,6
	<b>Всього</b>	<b>652</b>	<b>100%</b>	<b>646</b>	<b>100%</b>

Отримані дані являють собою підтвердження обраного критерію, який означає, що педагогічні вміння повинні бути сформованими не менше, ніж у 70% студентів і на рівні не нижче, ніж середньому. За нашими даними кількість таких студентів в ЕГ досягає 95,2%, у контрольних – 67%.

На завершувальному етапі водночас більш чіткіше окреслилися групи студентів за рівнем підготовленості до виховної діяльності (репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий).



Кожен з рівнів підготовленості у змістовому плані увібрав у себе не тільки діяльнісні, але й особистісні характеристики. У міру набуття професійного досвіду (від репродуктивного до системно-моделюючого рівня) простежуються наступні тенденції.

У *мотиваційній сфері* спостерігаємо перехід від парціальних нестійких, не зовсім усвідомлених уявлень про професію педагога-вихователя до глибокого розуміння спонукальних чинників, які дедалі стають більш диференційованими і набувають соціально-значущої спрямованості з одночасним усвідомленням цілісного відображення ВД педагога.

*Виховуюча спрямованість* у діяльності майбутнього педагога у міру зростання рівня продуктивності характеризується такими якісними змінами: від вольових, силових орієнтацій у виховній роботі з молоддю до встановлення стосунків співтворчості, співробітництва.

У *сфері виховної умілості* спостерігається перехід від поверхових неусвідомлених розрізнених знань, умінь у галузі виховної роботи до високорозвиненого "ансамблю" фахових, методичних, психолого-педагогічних знань та вмінь, які у комплексі набувають виховуючого розвивального спрямування, від засобів "навмання" – до гнучкої варіативної системи дій, здатної до переносу у будь-яку педагогічну ситуацію. Відмінності між рівнями сформованості виховних умінь були підтверджені за допомогою непараметричного Н – критерію Краскелла-Валліса для незалежних вибірок на рівні  $\alpha = 0,05$ . Важливо відзначити, що у процесі навчально-професійної діяльності спостерігаємо прояв виявлених раніше закономірностей продуктивної ВД педагога, якими оволодівають майбутні вихователі. Загалом експерти відзначають, що рівень підготовленості випускників до виховної роботи за експериментальною системою збільшився майже втричі.

Таким чином, лонгітюдний і порівняльний аналіз результатів формувального етапу експерименту підтверджують гіпотезу про те, що можна суттєво підвищити рівень підготовки студентів до продуктивної виховної діяльності шляхом створення розвивальної технології навчання, яка забезпечує спеціально організований вплив на виявлені під час констатувального етапу експерименту психолого-педагогічні чинники продуктивності виховної діяльності.

#### **4.9. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ЗАСАДАХ ДУХОВНО- МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ**

У сучасних умовах відбувається пошук засобів ефективних шляхів професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності та виховання молоді на духовних, загальнолюдських цінностях як основи вирішення соціально-економічних та глобальних проблем людства. У зв'язку з необхідністю модернізації педагогічної освіти і подолання її технократичної обмеженості, на думку В.О. Сластьоніна, надзвичайно актуалізується проблема такого типу педагогічної діяльності, яка характеризує перетворення духовного світу вчителя у провідний компонент змісту освіти, визначає як пріоритетну особистісно-розвивальну функцію, його органічну взаємодію із соціумом і реальною ситуацією життєдіяльності вихованців<sup>299</sup>.

Закономірним має стати результат педагогічної освіти оволодіння майбутніми вчителями основами професійної компетентності, а також їх професійно-особистісний розвиток як суб'єктів педагогічної діяльності. Проте у процесі вирішення означеної проблеми виникає рід протиріч, зокрема, між соціальною потребою у вчителях, здатних розвивати духовно-моральні якості дітей, молоді, та недостатнім рівнем цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогів; між необхідністю готувати професійно компетентних педагогів, здатних накопичувати духовно-моральний досвід виховання підростаючого покоління і недостатньою розробленістю комплексу теоретико-методологічних та методичних засад щодо забезпечення професійної підготовки вчителя, спроможного здійснювати моральне та духовне виховання молоді.

Значна частина цих протиріч може бути усунута шляхом професійно-особистісного, духовного зростання майбутнього педагога, яке передбачає сходження від оволодіння стандартами

---

<sup>299</sup> Сластенин В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога // Материалы Международной научной конференции, 2-3 апреля 2009 г. "Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития. – М. : МАНПО; Ярославль: Ремдер, 2009. – С. 3-8.

педагогічної професії до розвитку індивідуальної, цілісної педагогічної системи. Професійна діяльність одна з основних сфер самореалізації вчителя, яка надає йому можливість задовольняти різноманітні духовні потреби, розвинути його творчі здібності, ствердити себе як особистість, досягати певного соціального статусу, що пов'язаний з формуванням системи цінностей педагога і трансформації її в особистісну сферу учнів. Є.В. Бондаревська, І.А. Зязюн, І.Ф. Ісаєв, І.А. Колеснікова, Н.Д. Никандров, В.В. Серіков, В.О. Сластьонін, С.О. Сисоєва, М.М. Солдатенко, Д.В.Чернілевський наголошують, що професія педагога стає власне педагогічною тоді, коли вихованець перетворюється з об'єкту педагогічного процесу на його суб'єкт.

Метою дослідження є виявлення особливостей формування професійної компетентності майбутнього педагога на засадах духовно-моральних цінностей.

У вирішенні проблеми формування духовного світу дітей і молоді все відчутніше проявляються недоліки професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення відповідної діяльності. Особистісне ядро сучасного вчителя має складати духовно-моральна цілісність і потреба у неперервному ціннісно спрямованому самопізнанні і розвитку. У майбутнього вчителя необхідно розвивати здатність осмислювати загальнолюдські, національні, особистісні цінності, збагачувати і передавати новим поколінням зразки духовної, матеріальної культури, накопиченої людством у процесі суспільного розвитку. Важливо також формувати активну життєву позицію у ствердженні моральних ідеалів, норм, цінностей у діяльності і поведінці, розвивати концептуальне мислення, спроможність бути спадкоємцем традицій національної і світової культури.

**Духовність** являє собою вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби жити та діяти "для інших". З категорією духовність співвідноситься потреба пізнання – світу, себе, сенсу, і призначення свого життя. Людина духовна настільки, наскільки замислюється над цими питаннями і прагне отримати на них відповідь. Об'єктивна корисність духовної діяльності людини діалектично поєднується із суб'єктивною безкорисливістю, де нагорода – задоволення внаслідок процесу пізнання оточуючого світу, і задоволення від виконаного обов'язку, що отримується;

покарання – докори совісті і почуття провини. Ця відносно незалежна пізнавальна діяльність від прагматичних цілей, а альтруїстичних діянь – від негайного соціального схвалення робить духовність найважливішим чинником розвитку цивілізації, відкриття нових форм суспільного життя, що відповідають мінливим умовам існування<sup>300</sup>.

Л.М. Толстой вважав кращими з людей тих, хто живе переважно своїми думками і чужими почуттями, гіршою – людину, егоїстично орієнтовану на себе, що підпорядковує свої судження не істині, а користі. Формування духовних потреб особистості – найважливіше завдання виховання.

Ціннісне виховання майбутніх педагогів передбачає розвиток у молоді здатності до вибору духовно-моральних цінностей, створення у них моральних критеріїв, що ґрунтуються на гуманних ідеалах. Важливо сформувати у майбутніх учителів духовно-моральні цінності, які будуть визнаватися ними як стратегічні життєві і професійні цілі та світоглядні орієнтири<sup>301</sup>.

Урахування принципу духовності у професійній підготовці передбачає глибоке психолого-дидактичне адаптування змісту навчальних курсів до соціокультурного простору навчання, що забезпечує інтенсивну внутрішню роботу вчителя та учня над самим собою, максимально реалізує їхні емоційно-психологічні та духовно-вольові потенційні можливості. У процесі духовно-морального виховання важливо засвоїти окультурений досвід організованого духовного співжиття особистостей – від їхніх потреб до ситуативної поведінки. Цей досвід, трансформуючи навчальний курс як багатоваріантну систему знань, норм і цінностей, твориться за мистецькими принципами функціонування національної і світової культур та знаходить конкретний вияв у гуманних відносинах, духовних діях і вчинках особистості<sup>302</sup>.

Педагогічна освіта виступає як цінність для особистості майбутнього педагога і суспільства і містить антропологічний потенціал, який виступає підґрунтям для розкриття здібностей

---

<sup>300</sup> Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : "Соврем. Слово", 2005. – 720 с. – С. 156.

<sup>301</sup> Педагогика : Большая современная энциклопедия. – С. 659.

<sup>302</sup> Практикум з педагогіки / за ред. О. А. Дубасенюк.: навч. посібник. Вид. 3-тє доп. і перероб. – Київ. – Центр навч. літ. 2004. – 483 с. – С. 210.

людини у побудові його професійної діяльності, запозичення ідеалів, цінностей<sup>303</sup>. Різноманітні освітні програми підготовки вчителя покликані своїм цілепокладанням задавати ціннісно-сміслову підґрунтя, культурно-освітній простір, в якому майбутній учитель має розвивати, створювати, осягати ті чи інші духовно-моральні цінності культури.

Тому важливого значення набуває аналіз наукової літератури з проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей, яке дозволяє виділити різні підходи до розуміння сутності професійної компетентності, одним з яких є функціонально-діяльнісний підхід (Н.В. Кузьміна, М.П. Лещенко, В.А. Семиченко, В.О. Сластьонін, В.П. Сімонов, Н.Ф. Тализіна, Р.К. Шакуров, О.І. Щербаков та ін.), згідно якого компетентність розглядається як єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності, до виконання професійних функцій, за яким основні параметри професійної компетентності задаються функціональною структурою професійної діяльності, що включає ряд теоретичних та практичних умінь: аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, організаторських, комунікативних тощо.

Науковці виділяють певні види структур професійної компетентності. Так, А.К. Маркова виділяє спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну види професійної компетентності. На її думку, означені види компетентності характеризують зрілість людини у професійній діяльності, у професійному спілкуванні, у становленні особистості професіонала, його індивідуальності. Кожен вид А.К. Маркова розглядає наступним чином:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні здатність проєктувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також відповідними прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати професійної праці;

---

<sup>303</sup> Савченко Е.А. Антропокультурологическая парадигма как стратегия построения образовательных практик // Педагогическое образование и наука, 2008. – № 1. – С. 29- 32.

- особистісна компетентність – володіння засобами особистісного самовираження і саморозвитку та засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності у рамках професії, готовність до професійного росту, здатність до індивідуального самозбереження, вміння раціонально організувати свою працю.

А.К. Маркова пояснює, що названі види компетентності означають зрілість людини у професійній діяльності, професійному спілкуванні, у становленні особистості професіонала, його індивідуальності. Крім того нею виділені загальні міжпрофесійні компоненти, серед них здатність планувати, організувати, регулювати професійну діяльність, здатність самостійно приймати рішення, знаходити нестандартні рішення, гнучке теоретичне і практичне мислення, мотивація досягнення, ресурс успіху, прагнення до якості своєї роботи, впевненість, оптимізм.

Голландські дослідники запропонували чотирирівневу модель компетентності. Окрім знань та умінь, навичок (перший та другий рівні), вони віднесли на глибинному рівні набуті у процесі соціалізації норми, цінності і стандарти поведінки (третій рівень). Сюди ж віднесені моральні критерії і знання етикету. Четвертий рівень представлено у моделі авторів суто особистісними характеристиками, зокрема мотивами і самооцінкою.

За визначенням науковців (В.М. Соф'їна, В.О. Полянін) професійна компетентність визначається як системно-структурне динамічне розвивальне особистісно-діяльнісне новоутворення, що інтегрує знання, вміння, ділові і особистісні якості спеціаліста, і які дозволяють ефективно розв'язувати професійні задачі різного рівня складності і здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю<sup>304</sup>.

Е.Ф. Зеєр вважає, що компетентність включає не тільки когнітивну і операційно-технологічну складову, але й мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову, а також результати навчання у

---

<sup>304</sup> Соф'їна В.Н. Полянін В.А. Акмеологический подход к развитию профессиональной компетентности специалистов инженерного профиля : монография / В.М. Соф'їна, В.А. Полянін. – Ковров: КГТА. – 2008. – 220 с. – С. 23.

вигляді знань і умінь, системи ціннісних орієнтацій тощо<sup>305</sup>. Ю.Г. Татур серед обов'язкових компонентів компетентності будь-якого типу виділяє ціннісно-сміслові уявлення (відношення) до змісту і результату діяльності.

На думку науковців, предметом особливої уваги суб'єктів освітньої діяльності має стати духовно-моральна атмосфера, яка має сприяти розвитку людського в людині. Така атмосфера виникає у процесі співробітництва, спільної життєдіяльності, спілкування суб'єктів освіти, міжособистісних відносин. Це потребує оволодіння майбутніми вчителями особистісно-орієнтованим технологіями<sup>306</sup>. Наріжні цінності, норми, ідеали соціально-культурного контексту відображаються у духовно-моральному світі особистості.

Насамперед майбутні вчителі мають оволодіти філософськими знаннями про світ, суспільство, людину; історичними знаннями про закони еволюції суспільства, культури, науки; культурологічними – про розвиток суспільних систем та їх культури; про цінності (релігійні, політичні, соціальні); психологічними – про соціальні установки, поведінку людей; загальнокультурні: про культурно-історичну унікальність національної і світової історії; знання рідної мови і культури народу, а також інших народів тощо.

Засоби досягнення духовно-моральних цілей: вітчизняна гуманітарна культура; ціннісно-орієнтаційні домінанти, культурно-символічний архів народу, традиції, мораль, мистецтво, релігія, картини духовного життя народу, традиції вітчизняної філософії освіти; освітнє середовище ВНЗ, що сприяє розкриттю сутнісних сил людини, особистісному розвитку; духовно-моральні, етичні ідеали, відповідно до яких майбутній педагог ідентифікує себе; інформаційні і комунікативні технології

Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін підкреслюють, що об'єктом професійної діяльності вчителя виступає педагогічний процес, а

---

<sup>305</sup> Зеер Е.Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Е.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

<sup>306</sup> Сластенин В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога // Материалы Международной научной конференции, 2-3 апреля 2009 г. "Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития. – М. : МАНПО; Ярославль: Ремдер, 2009. – С. 3-8.

основною одиницею цього процесу, як вже зазначалося, постає педагогічна задача. Тому педагогічна діяльність може бути представлена як взаємопов'язана послідовність розв'язання множини типових й оригінальних педагогічних задач різного класу і рівня складності. Будь-яка педагогічна задача завжди відображує ту чи іншу педагогічну ситуацію, співвіднесену з поставленою метою. Учитель, який здійснює свою професійну діяльність, ураховуючи особливості педагогічної дійсності постає перед необхідністю розв'язувати різноманітні групи бінарних педагогічних задач. Дидактичним аналогом професійно-педагогічних задач виступають навчальні задачі, що розв'язуються в освітньому процесі вишів, і які вміщують цінності (сенси), знання, способи діяльності.

Цінності відображають вибіркове відношення суб'єкта до діяльності, педагогічної професії, до дітей, до самого себе, слугують програмно-цільовим, морально-психологічним та духовним підґрунтям професійних дій.

Професійно-педагогічні задачі можуть трансформуватися у задачі навчальні. З погляду В.О. Сластьоніна, до них можна віднести аналітико-рефлексивні задачі. Серед них задачі що спрямовані на розвиток у студентів: інтересу до свого внутрішнього світу та внутрішньому світу інших людей, осмислення їх самоцінності; рефлексивних та емпатійних здібностей, інтересу до вчительської професії і дисциплінам психолого-педагогічного циклу; професійного образу "Я"; позитивного прийняття особистості дитини, усвідомлення гуманістичного потенціалу педагогічних стратегій; пізнавальної самостійності, індивідуально-творчих можливостей; потреби в особистісному і професійному самовдосконаленні; стимулювання пошуку індивідуального стилю і створення моделей майбутньої професійної діяльності; формування потреби в самоаналізі і корекції навчально-професійних і життєвих досягнень<sup>307</sup>.

Важливою умовою розвитку професійної компетентності майбутніх учителів є оволодіння ними практичними педагогічними

---

<sup>307</sup> Сластенин В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога // Материалы Международной научной конференции, 2-3 апреля 2009 г. "Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития. – М. : МАНПО; Ярославль: Ремдер, 2009. – С. 3-8.



вміннями: гностичними (осмислювати сутність і структуру духовно-морального виховання, аналізувати психолого-педагогічні умови розвитку моральної поведінки, враховуючи вікові особливості учнів, вивчати наукову літературу з проблеми морального виховання учнів); проектувальні (формулювати провідні цілі та завдання духовно-морального виховання, спираючись на теоретичні концепції, здобутки народної педагогіки, передовий педагогічний досвід, проектувати основні напрями, зміст, форми, засоби та методи духовно-морального виховання учнів різного віку, моделювати власну педагогічну діяльність щодо збагачення досвіду духовно-моральної поведінки); конструктивні (реалізувати поставлені цілі, завдання шляхом відбору доцільного змісту духовно-морального виховання, виділяти суттєве у випадкових фактах моральної поведінки, вчинків учнів конструювати систему різноманітних форм, методів організації духовно-морального виховання, моделювати виховуючі ситуації, спрямовані на розвиток моральної свідомості учнів); комунікативні (встановлювати доцільні відносини з учнями у процесі різноманітних форм організації духовно-морального виховання, формувати ціннісне ставлення учнів до народних традицій, ідеалів; учитися гуманними засобами розв'язувати різні педагогічні ситуації); організаторські (спрямовувати процес духовно-морального виховання учнів у навчально-виховній роботі, спільно з учнями організовувати виховні заходи з морально-етичних проблем, сприяти прагненню вихованців до морального самовдосконалення, саморозвитку, стимулювати накопичення в учнів морального досвіду, ціннісних орієнтацій, навчати учнів способам регулювання моральної поведінки, враховуючи особливості пізнавальної та соціальної ситуації, організовувати власну педагогічну діяльність щодо збагачення духовно-морального досвіду, вдосконалення особистісних моральних рис<sup>308</sup>.

Процес розв'язання такого роду навчальних задач дає можливість майбутньому педагогу переходити від змістово-відображувального рівня до діяльнісно-конструктивного та проектно-змістового способу отримання і передачі професійно-значущих знань. Діяльнісний зміст професійно-особистісного розвитку педагога формує у нього

---

<sup>308</sup> Практикум з педагогіки / за ред. О. А. Дубасенюк.: навч. посібник. Вид. 3-тє доп. і перероб. – Київ. – Центр навч. літ. 2004. – 483 с. – С. 351-352.

фундаментальну здатність ставати й бути істинним суб'єктом власної діяльності в професіогенезу<sup>309</sup>.

В останні роки плідно розвивається акмеологія освіти, акмеологічний підхід до професійної діяльності педагога.

Саме акмеологічні умови (О.О. Бодальов, А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін) передбачають урахування значимих обставин, від яких залежать досягнення високого рівня професійної компетентності вчителя. Акмеологічні чинники характеризують основні причини, рушійні сили професіоналізму та зумовлюють особливості набуття майбутніми педагогами професійної компетентності на різних етапах професійного та особистісного становлення фахівця. Серед значущих передумов формування професіоналізму в дослідженнях науковці виділяють задатки, загальні і спеціальні здібності суб'єктів праці, стан суспільства в період його становлення, умови сімейного виховання й освіти, доступ до культурних цінностей та ін., що складає зміст умов, так званого, передстартового періоду розвитку професіоналізму. Акмеологічні чинники можуть бути суб'єктивними (індивідуальні передумови міри успішності професійної діяльності – мотиви, спрямованість, інтереси, компетентність, прагнення до самореалізації, високі особистісні і професійні стандарти, умілість), а також суб'єктивно-об'єктивними, пов'язаними з організацією професійного середовища і взаємодій. Отже акмеологічний підхід виступає методологічним регулятивом дослідження професіоналізму вчителя.

На основі аналізу сучасних наукових підходів визначимо *педагогічні умови* формування професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей<sup>310</sup>:

- гуманістична спрямованість процесу розвитку духовної сфери майбутнього фахівця;

---

<sup>309</sup> Савченко Е.А. Антропокультурологическая парадигма как стратегия построения образовательных практик // Педагогическое образование и наука, 2008, № 1. – С. 29- 32.

<sup>310</sup> Виявлення та підтримка обдарованості учнів загальноосвітньої школи : матер. наук.-практ. конф. – Тернопіль, 2009. – 242 с. ; Савченко Е.А. Антропокультурологическая парадигма как стратегия построения образовательных практик // Педагогическое образование и наука, 2008, № 1. – С. 29- 32.; Софьина В.Н. Полянин В.А. Акмеологический подход к развитию профессиональной компетентности специалистов инженерного профиля : монография / В.М. Софьина, В.А. Полянин. – Ковров: КГТА. – 2008. – 220 с.

- здійснення індивідуально-творчої професійної підготовки студентів;

- наявність професійно спрямованого культурно-розвивального середовища; створення в процесі організації і здійснення професійної підготовки ефективних емоційних стимулів; наявність професійного зразка – особистості викладача ВНЗ

- досвід культуротворчої, духовно спрямованої діяльності; наявність власної позиції;

- вивчення та засвоєння майбутніми вчителями кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду, пов'язаного із упровадженням нових технологій, прогресивних форм організації навчально-виховного процесу; ознайомлення з передовими педагогічними технологіями, сучасними засобами освіти і виховання духовно-морального спрямування;

- набуття сучасних наукових людинознавчих знань, практичних умінь та навичок у межах професійної освіти;

- розвиток професійної компетентності та духовно-моральних якостей щодо самостійного прийняття рішень з морально-етичних проблем.

Засади формування професійної компетентності майбутніх учителів вміщують такі напрями:

- модернізація змісту, форм, методів і засобів професійної підготовки з урахуванням сучасних вимог у контексті духовно-моральної парадигми;

- забезпечення впровадження тренінгових та інтерактивних форм навчання;

- Запровадження процедури відбору на професійну придатність, формування найвищих рівнів професійної компетентності.

Таким чином, для успішного розвитку професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей необхідно: збагачувати навчальний процес завданнями духовно-морального змісту; організовувати науково-дослідну роботу у зазначеному напрямі; здійснювати під час педпрактики виховну роботу духовно-морального спрямування. Відтак, духовно-моральне виховання учнів, мабуть, найбільшою мірою обумовлене рівнем моральної вихованості самого вчителя, його ціннісними орієнтаціями, поглядами, переконаннями, ідеалами. Професійна підготовка спрямована на формування педагогічної культури, етики майбутнього

вчителя, його гуманних рис і, насамперед, моральної спрямованості, любові до професії і дітей, чуйності, людяності, доброзичливості, поваги до вихованців, віри в їх творчі можливості. Разом з тим педагогічна освіта націлює студентів на оволодіння цілісною системою духовних, морально-етичних знань, переконань, почуттів, розвитку моральної свідомості, формування моральної поведінки і в цілому, на морально достойне життя та діяльність як важливої передумови професійного та особистісного становлення педагога

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо у проведенні широкого кола наукових узагальнень щодо проблеми оволодіння майбутніми педагогами основами професійної компетентності на засадах духовно-моральних цінностей; розробки сучасного навчально-методичного забезпечення визначеного напрямку педагогічної освіти.

#### 4.10. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

У вітчизняній психолого-педагогічній науці проблема креативності представлена у роботах таких учених, як Д.Б. Богоявленська, Ч.К. Борисов, А.В. Брушлінський, М.С. Каган, О.Г. Ковальов, А.М. Лук, А.М. Матюшкін, Я.А. Пономарєв, І.Е. Стрелкова та інші. Теоретичні засади креативності розглядалися також у наукових працях багатьох зарубіжних авторів (Г.Ю. Айзенк, Ф. Баррон, Д. Векслер, М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, Х. Грубер, Р. Крачфілд, А. Маслоу, С. Медник, Р. Стенберг, Р.Е. Тафель, Е. Торранс, М. Уоллах, Дж. Хеслруд, Е. Шехтель).

Дослідження у галузі теорії і методики професійної освіти виявляють загальні закономірності його розвитку, які значущі і для системи професійної підготовки педагогів (А.П. Беляєва, К.Я. Вазіна, Н.Ф. Вішнякова, С.М. Маркова, Ю.М. Петров, Ф.В. Повшедная та ін.). В останні роки актуалізується проблема креативного розвитку педагогічно обдарованих студентів.

Робота з обдарованими учнями відповідно потребує розвитку педагогічної обдарованості майбутнього вчителя і насамперед, підготовки креативного вчителя. О.Є. Антонова під **педагогічною обдарованістю** розуміє якісно своєрідне поєднання педагогічних здібностей особистості, креативності її мислення й діяльності, відповідного рівня розвитку загального інтелекту та свідомої наполегливої спрямованості до здійснення функцій педагогічного працівника, що дозволяє їй досягти значних успіхів у творчій професійній діяльності<sup>311</sup>.

Креативний освітній процес надає можливість майбутньому педагогу, на кожному освітньому рівні не тільки розвинути початковий творчий потенціал, але й сформувати потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, об'єктивній самооцінці. У контексті гуманістичних ідей розвитку системи вищої освіти, як частини соціальної системи, пріоритетною має бути

---

<sup>311</sup> Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. Методика викладання педагогіки: Навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 492 с. – С. 448-449.

орієнтація студентів ВНЗ на творчий розвиток особистості в умовах професійної підготовки.

Важливо теоретично обґрунтувати проблему педагогічної креативності як провідного чинника професійного розвитку студентів, а також виділити педагогічні умови її реалізації в освітньому процесі.

Розглянемо основні поняття: "креатив", "креативність".

Креатив – творча людина, схильна до нестандартних способів вирішення задач, здатна до оригінальних і нестереотипних дій, відкриття нового, створення унікальних продуктів. Креативність (від лат. creatio – творення) – це творчі можливості (здібності) людини, які можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності – це здатність породжувати множину різноманітних оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності. У науковій літературі поняття "креативність" розглядається у двох основних значеннях: у вузькому значенні слова – це дивергентне мислення, відмітною особливістю якого є різнонаправленість і варіативність пошуку різних, рівною мірою правильних рішень щодо однієї і тієї ж ситуації. Креативність у широкому сенсі слова – це творчі інтелектуальні здібності, в т.ч. здатність привносити щось нове в досвід (Ф. Баррон), породжувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або постановки нових проблем (М. Уаллах), усвідомлювати проблеми і суперечності, а також формулювати гіпотези щодо елементів ситуації, яких бракує (Е. Торренс), відмовлятися від стереотипних способів мислення (Дж. Гилфорд). До критеріїв креативності відносять комплекс певних властивостей інтелектуальної діяльності:

- 1) побіжність (кількість ідей, що виникають за одиницю часу);
- 2) оригінальність (здатність висловлювати "рідкісні" ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, типових відповідей);
- 3) сприйнятливість (чутливість до незвичайних деталей, суперечностей і невизначеності, а також готовність гнучко і швидко перемикається з однієї ідеї на іншу);
- 4) метафоричність (готовність працювати у фантастичному, "неможливому" контексті, схильність використовувати символічні,

асоціативні засоби для виразу своїх думок, а також уміння в простому бачити складне і, навпаки, в складному – просте<sup>312</sup>.

Типовими для діагностики креативності майбутнього вчителя є завдання наступного плану: назвати всілякі способи використання знайомого предмету; назвати всі предмети, які можуть належати до певного класу (зокрема, перерахувати об'єкти, які характеризують розвивальне навчальне середовище); продовжити метафору (зокрема, "через серце вчителя проходить ..."); розробити науковий проект, провести аукціон педагогічних ідей, евристичну бесіду, дискусію, розв'язати педагогічну задачу тощо. У більшості досліджень при оцінці креативності до уваги приймаються, як правило, перші два показники: кількість сформульованих респондентами ідей і ступінь їх частотності порівняно з відповідями інших респондентів. Проте виявилось, що вказані показники дивергентного мислення зовсім не є однозначним свідомством наявності креативності як творчій інтелектуальній здатності. Так, на думку М.А. Холодної, за нестандартністю, або "рідкістю", відповіді можуть стояти абсолютно різні психологічні явища: власне оригінальність як прояв творчо-продуктивних можливостей респондентів, високий рівень оригінальності як прояв особистісної гіперкомпенсації інтелектуальної неспроможності або психічна неадекватність. Не завжди показники креативності (навіть у їх повному наборі) передбачають реальні творчі досягнення людини в його життєвій і професійній діяльності.

Важливо усвідомити, що високі показники креативності у дітей зовсім не гарантують їх творчі досягнення в майбутньому, а лише збільшують вірогідність їх прояву при наявності високої мотивації до творчості й оволодінні необхідними творчими вміннями.

Розвиток обдарованості майбутнього вчителя, на думку О.Є. Антонової, потребує створення у вищому навчальному закладі *цілісної, самокерованої системи*, яка має передбачати:

- виявлення та підтримку педагогічно обдарованої молоді;
- розвиток та реалізацію її здібностей;
- стимулювання творчої роботи учнів, студентів, учителів та викладачів вищих закладів освіти;

---

<sup>312</sup> Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: "Соврем. Слово", 2005. – 720 с. – С. 266-267.

- активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентської молоді;

- формування резерву для вступу у вищі педагогічні заклади освіти, магістратуру та аспірантуру, підготовку наукових та педагогічних кадрів для потреб середніх і вищих закладів освіти<sup>313</sup>

Досвід навчання деяким особливостям і способам креативної поведінки і самовираження, моделювання творчих дій у Житомирському державному університеті імені Івана Франка демонструє істотне зростання рівня креативності, а також виникнення і розвиток таких якостей особистості, як незалежність, відкритість новому досвіду, чутливість до проблем розвитку, виховання й навчання дітей та молоді, високу потребу у творчості.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури у досліджуваній сфері та практичного досвіду виділимо і проаналізуємо педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів до розвитку креативності обдарованих дітей.

Серед науково-педагогічних умов, стимулюючих розвиток творчого мислення майбутніх учителів, можна виокремити наступні: створення і розв'язання педагогічних ситуацій незавершеності або відвертості на відміну від жорстко заданих і строго контрольованих; заохочення студентів до різноманітних запитань; стимулювання відповідальності і незалежності; акцент на самостійних розробках, спостереженнях, відчуттях, узагальненнях; увага до інтересів студентської молоді. Не сприяють розвитку креативності студентів такі чинники: уникнення ризику; прагнення до успіху за будь-яких обставин; жорсткі стереотипи в мисленні і поведінці; конформізм; несхвальні оцінки щодо уяви, фантазії, проведеного дослідження; поклоніння перед авторитетами.

Нині креативність розглядається як функція цілісної особистості, що не зводиться до інтелекту і, яка зумовлена комплексом її психологічних характеристик. Тому важливим напрямом у вивченні креативності є виявлення особистісних якостей майбутніх педагогів, з якими вона взаєпов'язана.

---

<sup>313</sup> Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. Методика викладання педагогіки: Навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 492 с. – С. 449.



В основі креативних видів діяльності покладено загальний цикл діяльності, що визначає послідовність дій викладача і студентів. Такий цикл називається евристичною освітньою ситуацією. Евристична ситуація – основна технологічна одиниця евристичної освіти, своєрідна альтернатива заняттю. Мета евристичної ситуації – забезпечити створення студентами особистого освітнього продукту в ході спеціальної організованої діяльності. Причому отриманий продукт для викладача часто непередбачуваний.

Викладач лише визначає напрями діяльності студентів за наступними етапами:

1. Представлення головного освітнього об'єкту евристичної ситуації у вигляді явища, поняття, предмету. Урахування особистого досвіду і проблематики студентів щодо визначеного об'єкту. Розширення розвивального освітнього середовища, необхідного для подальшої діяльності.

2. Створення ситуації освітньої напруженості. Формулювання проблеми, пов'язаної з об'єктом, яка не має заздалегідь визначеного рішення. Або фіксація двох чи більшої кількості рішень однієї проблеми. Постановка мети діяльності по відношенню до пізнання об'єкту. Формулювання педагогічної задачі в такій формі, яка забезпечить можливість винайти особистий унікальний спосіб вирішення ситуації кожним студентом.

3. Особисте вирішення евристичної ситуації кожним студентом. Можлива парна і групова діяльність студентів, а також інші евристичні форми і методи навчання. Створення системи педагогічної підтримки викладачем щодо розробленої студентами освітньої продукції. Допомога в побудову цього продукту до зрозумілого і такого вигляду, що сприймається іншими студентами.

4. Демонстрація й обговорення освітніх продуктів студентів: педагогічних задач, ситуацій, понять, символів, ідей тощо. Дискусії, спори, переформулювання обговорюваних проблем, створення нових. Зіставлення і, (або) перевизначення початкових позицій, думок, результатів учнів.

5. Систематизація одержаних типів продукції, їх фіксація й уявлення як колективний освітній продукт. Виявлення метапредметних рівнів одержаних продуктів. Аналіз використаних способів вирішення проблеми. Перевизначення освітньої напруженості на якісно іншому рівні.

6. Введення педагогом культурно-історичних аналогів створеним студентами освітнім продуктам, у тому числі і внесення до освітнього простору уявлень самого викладача. Зіставлення різних типів продукції, самовизначення суб'єктів освітнього процесу стосовно різних точок зору і способів рішень. При необхідності – розвиток евристичної ситуації на новому рівні.

7. Індивідуальна рефлексія по усвідомленню діяльності, що відбувається. “Зняття” і засвоєння використаних методів пізнання, способів вирішення проблем, що виникають. Позначення й оцінка досягнутих результатів. Усвідомлення методології евристичної діяльності кожного зі студентів. Тривалість освітньої ситуації коливається від 15 хвилин до 3-х і більше днів. Можливий цілий ланцюжок взаємозв'язаних ситуацій. Найбільш сильною в евристичному відношенні вважається та освітня ситуація, в яку виявляється включений у ролі студента і сам викладач, тобто проблема, що виникла, є для нього не “навчальною”, а реальною, яку йому доводиться вирішувати нарівні зі студентами. Результати такого навчання виявляються найбільш продуктивними і такими, що відповідають суті евристичного підходу.

У контексті креативної парадигми у процесі професійної підготовки педагогів маємо враховувати:

а) цільові установки освітнього процесу, орієнтовані на саморозвиток особистості майбутнього педагога;

б) ціннісну партнерську взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу;

в) полілог як основний комунікативний засіб взаємодії і пошуку істини;

г) наявність "постулату вибору" (форм, методів, змісту, способів пізнання) в освітньому процесі як стосовно вирішення майбутніми вчителями педагогічних задач, що складають основний контекст педагогічної професії, так і форм, методів самопізнання і саморозвитку особистості студента.

Відтак, концепція вдосконалення професійно-педагогічної підготовки фахівців у контексті креативної методології полягає в обґрунтуванні і створенні системи освітньої роботи у ВНЗ, що має сприяти:

на рівні педагогічного процесу: пріоритету цінностей педагогічної професії шляхом творчого освоєння професійної

діяльності як основи її вдосконалення; створенні розвивального творчого середовища; педагогічному забезпеченню зміни позицій (від студента – до педагога-професіонала); урахуванню інноваційних технологій і методів освоєння професії;

модернізації змісту педагогічних дисциплін, що включає разом з нормативними курсами інтегровані, на основі принципу міждисциплінарності і субдисциплін, що спрямовані на особистісне та професійне становлення майбутнього вчителя;

упровадження форм і методів навчально-виховної роботи, що розвивають професійно-особистісну позицію майбутніх педагогів (дослідницьких, проектних, тренінгових, студійних).

Реалізація зазначених принципів передбачає вдосконалення *змісту освіти* не тільки у вищій школі, але й у загальноосвітній. Традиційно вважається, що від змісту шкільної освіти залежить рівень розвитку суспільства, його культура, наука, економіка. Тому проблема відбору змісту освіти завжди була ключовою в теорії навчання. Отже, у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя слід ураховувати набутий досвід (історико-педагогічні умови). За багатовікову історію розвитку педагогічної думки накопичений значний досвід, створена велика кількість концепцій (теорії матеріальної освіти, формальної освіти, дидактичного утилітаризму, структуралізм, екземпляризм, функціональний матеріалізм та ін.). Природно, що в ході навчання дитина набуває знань і розвиває власне мислення. Зазначені процеси завжди були взаємозв'язані. Проте виникає питання щодо первинності знання або мислення та їх значення у процесі навчальної діяльності<sup>314</sup>.

Відповідно до енциклопедичного підходу вважалося, що дітям слід давати обширні, різнобічні знання, які стануть базою для подальшої освіти. Відтак, чим більш об'ємними та різноманітними будуть ці знання, тим надійнішим буде фундамент для продовження навчання, отримання спеціальності і, в цілому, для соціалізації особистості.

---

<sup>314</sup> Латыпов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. – СПб: Питер, 2005. – 336 с.; Матюшкин А. М. Концепция творческой одарённости // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 23-33.

Представники формалістичного напрямку вважали, що школа має, перш за все, піклуватися про розвиток мислення, творчих здібностей особистості, коли слід орієнтуватися не на отримання значного об'єму інформації (знань), а на способи роботи з цією інформацією та її самостійного опрацювання. Проте знання постійно оновлюються, збагачуються і темп їх модернізації прискорюється рік від року. Через те прихильники формалізованого підходу постійно повторювали, що навчати дитину слід "не думкам, а мисленню" (І. Кант).

Зазначимо, що у зв'язку із значним збільшенням обсягу наукової інформації виникають труднощі його засвоєння в загальноосвітній школі. Проте спеціальними дослідженнями в цій сфері доведено, що об'єм знань далеко не завжди стимулює творчість. Так, німецькі психологи М. Вертгеймер, К. Дункер, Л. Секей ще на початку ХХ століття, вивчаючи процес продуктивного мислення, експериментально підтвердили, що існує певна межа обсягу знань, який може загальмувати творчий процес.

Доведено, що у творчому процесі знання використовуються дуже вибірково, за умов коли надлишок інформації може заважати процесу її узагальнення і концентрації і привести до стереотипності мислення.

Проте, незважаючи на існуючі позиції вчених, згідно яких сучасна концепція освіти подолала інформаційну однобічність і обсяг знань відповідає новим вимогам, а в школі прагнуть розвинути пізнавальні творчі здібності учнів, на практиці залишається ще немало прихильників традиційного підходу. Тим більше, що педагоги-новатори (Ш.О. Амонашвілі, М.М. Гузик, Є.М. Ільїн, В.П. Тюленєв, А.І. Савенков, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетінін та ін.), а також творчо працюючі вчителі завжди прагнули розвинути потенційні здібності вихованців у процесі набуття знань.

Зазначена проблема набуває особливої актуальності щодо навчання обдарованих дітей, оскільки їх потенціал вимагає постійного розвитку. Науковцями розроблені тести креативності (група діагностичних методик, призначених для виявлення і вимірювання творчих здібностей), які інтенсивно розробляються з середини ХХ століття (наприклад, тести Дж. Гилфорда і П. Торранса, дослідження Н.С. Лейтеса та ін.).

При цьому вчені вважають, що до найбільш важливих характеристик креативності дітей можна віднести такі як: чутливість до життєвих проблем, продуктивність (легкість генерування ідей),

легкість асоціювання, оригінальність і гнучкість мислення, висока концентрація уваги, самостійність та ін. Загалом, можна виокремити деякі, часто достатньо суперечливі, характеристики емоційної сфери обдарованих і творчих особистостей: підвищену чутливість (Р. Кеттел), імпульсивність (Ф. Баррон), високий енергетичний рівень, підвищену сприйнятливність (К. Текекс), неповторне поєднання деяких акцентуйованих рис особистості (Л.Б. Єрмолаєва-Томіна), відхилення від шаблону у поведінці, наполегливість (У.В. Кала), емоційну вираженість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, емоційне занурення у діяльність (В.О. Моляко), емоційну сензитивність та лабільність (ригідність), високий рівень емоційної збудливості (В.М. Козленко).

Разом з тим науковці звертають увагу на проблему співвідношення змісту освіти і рівня інтересу учнів до навчання. Здавалося б, процес навчання дитини має відбуватися невимуснено, вільно і продуктивно, але в реальному житті для дитини цей процес нерідко перетворюється на важку повинність, мало привабливу роботу. І для вчителів, і батьків це також тяжка та вельми обтяжлива праця, а зовсім не той приємний і, здавалося б, природний для досвідченого дорослого відгук на бажання дитини пізнати нове. Хоча відповідь напрошується сама собою – слід урахувувати "природу" дитини, оскільки ця природа орієнтована на навчання, пізнання, на пошук нових сенсів, а відтак правильно побудоване навчання може здійснюватися без насильства над дитячою природою<sup>315</sup>. На практиці це повинно означати глибоке і детальне опрацювання проблеми сензитивних періодів – періодів розвитку, найбільш сприятливих для засвоєння певних аспектів соціального досвіду.

Таким чином висновки фахівців у галузі розробки змісту освіти підкреслюють просту, але важливу ідею: слід підходити до розробки змісту освіти, враховуючи інтереси і потреби дитини, а не керуватися прагматичними уявленнями частини педагогів щодо необхідності та суспільної потреби розвитку у дітей тих або інших розумових здібностей<sup>316</sup>.

---

<sup>315</sup> Матюшкин А. М. Концепция творческой одарённости // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 23-33.

<sup>316</sup> Савенков А.И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 352 с. – С. 176.

Цікавим є досвід та думки американського педагога і філософа Дж. Дьюї, що відображений в його концепції змісту освіти. Навчання, справедливо вважав він, має орієнтуватися на розвиток природжених властивостей дитини, тому критеріями відбору змісту освіти мають виступати потреби, схильності й інтереси самої дитини. Таким чином, навчанню слід надати природний характер, зробити для дитини школу місцем суспільного життя, а навчальну діяльність – засобом реалізації і розвитку індивідуальних, особистісних якостей. Важливо пробудити у дитини інтерес до певного виду діяльності, в якому вона буде успішною.

Цікавим є досвід сучасника і послідовника Дж. Дьюї В. Кіпатрика, який розробив метод проектів для реалізації ідей педоцентризму, що набув поширення у 20-і роки ХХ ст. Застосовуючи це метод, учні проводили власні дослідження, узагальнювали і репрезентуючи отримані знання. Підкреслимо, що нині значно зріс інтерес до методу проектів, до якого залучаються обдаровані учні.

Доцільно також навести приклад педагогічної системи В.О. Сухомлинського, яка орієнтується на принцип природовідповідності, а одним із її своєрідних аспектів є його *"Школа радості"*, яка ґрунтується на положенні: головним чинником розвитку дітей є атмосфера їхнього підвищеного настрою, урочистості, естетичної вираженості, що позитивним чином відкриває дитину до світу у всіх проявах її навчальної та, загалом, життєвої активності.

У контексті прикладу *"Школи радості"* доречно навести й *"Школу радості й успіху"* А.С. Белкіна, яка спрямовує діяльність педагога на активізацію в учнів стану емоційної радості та базується на принципі *"завтрашньої радості"* А.С. Макаренка. За таких умов увесь педагогічний процес спрямований на те, щоб викликати у дітей почуття радощів, забезпечити успіх у навчанні. При цьому, як вважає А.С. Белкін, успішність у шкільному навчанні (незалежно від навчальної дисципліни та типу навчання), переживання успіху в навчальній та ігровій діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус та загальну успішність у

майбутньому дорослому житті. Психологи довели, що успішність дитини хоча б в одній сфері діяльності приводить до формування психологічної установки на успішність та радість, що спрямовує будь-яку діяльність дитини на досягнення успіху. І навпаки, якщо дитина не пізнала успіх та радість у сім'ї, під час перебування у дитячому садочку, під час навчання у школі, то в подальшому житті для неї буде проблематичним досягти успіху.

Крім того, неуспішність (як комплекс неповноцінності) через захисну психологічну реакцію може формувати комплекс переваги над іншими людьми, що звільняє агресію не тільки на рівні окремих індивідів, але й цілих народів (після поразки у Першій світовій війні Німеччина була поставлена на коліна і через деякий час розвинула войовничий дух арійської величності, що призвело до найбільш жорстокої війни в історії людства).

Було також доведено, що захистом від безпорадності у навчанні постає досвід перемог, тобто досвід психологічних станів і поведінки у випадках, коли вдається контролювати ситуацію.

Зазначимо, що успішність, з іншого боку, заперечує егоцентризм (та егоїзм), оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позицією людини. Науковці ще в 70-ті роки ХХ століття довели, що деструктивна поведінка школярів прямо пов'язана зі шкільною неуспішністю. Водночас А. Маслоу доведено, що поведінка та спілкування залежать від рівня успішності учня у навчанні. При цьому успіх в навчанні веде до підвищення рівня самостійності, самоповаги, покращення взаємин з оточуючими, зміни самопочуття учня.

Як зазначав А. Адлер, риси нелюбимих дітей у найрозвинутішій формі можна спостерігати, вивчаючи біографії всіх найбільших ворогів людства. Тут одразу впадає в око те, що коли вони були дітьми, з ними погано поводитися дорослі. Тому вони розвинули в собі жорстокість характеру, заздрість, ненависть, вони не могли пережити того, що інші щасливі. Більш того, як зазначав науковець, немає жодної вчиненої коли-небудь жорстокості, яка не ґрунтувалася б на прихованому безсиллі й нездатності, оскільки по-справжньому сильна людина не здатна до жорстокості.

Таким чином, нерозв'язаний характер внутрішнього протиріччя між вимогами батьків і в цілому зовнішнього середовища,

неможливість їм відповідати виявляє джерело постійної афективної напруженості, що в багатьох випадках призводить до компенсаторної гіпертрофії власного "Я", та розвитку егоцентризму, хворобливого самолюбства і неадекватного почуття власної гідності. Егоцентризм у такому випадку виконує захисну функцію в конфлікті між "Я" та "не-Я", призводячи до "закриття" "Я", до перекручування механізмів оцінки дійсності, сприяючи розвитку агресивного відношення до дійсності.

Отже, неспроможність учня виявити свої здібності перед класом може призвести до покарання поганою оцінкою та моральним засудженням, що підриває віру учня в свої можливості. Як наслідок, знижується пошукова активність учня. Це зумовлює появу нових невдач та формування замкненого кола неуспішності. М. Селігман у концепції "навченої безпорадності" довів, що люди, перед якими ставилися завдання, котрі принципово не мали розв'язку, виявлялися нездатними в подальшому виконати легкі завдання, які мали розв'язок.

Тому основна увага в змісті освіти має бути приділена не тільки засвоєнню абстрактних знань і розвитку мислення, а заняттям конструктивного характеру, спрямованих на успіх та творчу навчальну працю.

Загалом, в останні роки у педагогічній теорії і практиці склалися різноманітні підходи до конструювання змісту освіти, проте якість освіти школяра залежатиме від позиції навчального закладу і позиції, працюючих у закладі педагогів. Тому майбутні педагоги мають орієнтуватися у сучасних наукових концепціях. Отже, розглянемо організаційно-педагогічні та освітньо-дидактичні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку креативності особистості.

У світовій педагогічній науці і практиці виокремилося декілька стратегічних ліній розробки змісту обдарованих дітей. Найбільш поширеними виступають два основних підходів до вирішення цієї проблеми: перший – базується на зміні кількісних (обсяг і темп), другий – якісних (співвідношення різних напрямів моделювання змісту, характер його подачі) характеристик змісту освіти.



Розглянемо *стратегії, що спираються на кількісні зміни*<sup>317</sup>. Перш за все слід зазначити стратегію *прискорення*, яка передбачає збільшення темпу проходження навчального матеріалу. Критерієм постає традиційний темп навчання. У зв'язку з цим зазначимо, що для частини педагогів характерним є декілька спрощене трактування обдарованості, під якою розуміється процес випередження однолітків за темпами розвитку, однак на якісні показники увага практично не звертається: обдарованому учневі, на відміну від "звичайних" однолітків, властиві вміння бачити суть проблеми, прекрасне запам'ятовування матеріалу, допитливість, незалежність думок й інші якості. Це примушує педагогів схилитися до думки, що обдаровані діти, навчаючись в традиційному темпі, просто втрачають час, нерационально його використовуючи.

Саме прискорення темпів навчання, на думку науковців, дозволяє обдарованій дитині оптимізувати швидкість власного навчання, що позитивним чином позначається на загальному інтелектуально-творчому розвитку. Стратегія прискорення дозволяє значно підвищити темп вивчення навчального матеріалу всім класом одночасно і дозволяє обдарованій дитині переходити через клас (декілька класів) у звичайній школі.

*Другим напрямом постає інтенсифікація* – стратегія розробки змісту освіти, яка передбачає збільшення обсягу знань, підвищення інтенсивності навчання. Такий підхід дає можливість обдарованій дитині навчатися з більшою швидкістю, але, на наш погляд, не слід його надто прискорювати, оскільки час, який вивільняється за рахунок прискореного навчання, можна збагатити іншими заняттями. Наприклад, у такій ситуації можна збільшити обсяг матеріалу, що вивчається, за традиційними предметами, або ввести низку предметів інноваційного змісту: замість шкільного курсу математики можна викладати математику за програмами вузу, замість однієї іноземної мови – вивчати два-три. Можна також ввести "сучасні предмети", на викладанні яких наполягають батьки, наприклад: етику, культурологію, економіку, юриспруденцію, екологію та ін.

---

<sup>317</sup> Савенков А.И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 352 с. – С. 183-187.

Проте шлях інтенсифікації у навчанні обдарованих дітей нерідко домінує в школах, і значно менше звертається увага на якісні характеристики таких школярів. Тому перспективнішою є *стратегія збагачення*. У зв'язку з цим інтерес являють *стратегії, що спираються на якісні зміни*. Ученими і практиками неодноразово підкреслювалося, що при розробці змісту навчання обдарованих дітей зміни одних лише кількісних параметрів навчальної діяльності явно недостатньо. Стратегії прискорення й інтенсифікації виявилися недостатньо ефективними способами вирішення проблеми. Важливим результатом цих пошуків стало усвідомлення того, що програми і методики навчання обдарованих дітей повинні якісно відрізнятися від програм і методик однолітків із середнім рівнем розвитку.

*Індивідуалізація навчання* є одним із основних варіантів якісної зміни змісту освіти обдарованих. У зв'язку з цим дедалі частіше набуває поширення положення про необхідність урахувати в освітньо-виховних системах унікальність кожного індивіда. Як наслідок, досить показовою є тенденція поступової відмови від орієнтації на середнього учня, від нівелювання його особистості. Така позиція стимулює пошук нових освітніх стратегій і технологій. Виникає потреба створювати нові освітні моделі для обдарованих і талановитих дітей.

*Інша ефективна стратегія – навчання мисленню*, яка передбачає цілеспрямований розвиток інтелектуально-творчих здібностей дитини і має безпосереднє відношення до проблеми навчання обдарованих дітей. Вона розглядається як важлива складова діагностики і корекції інтелектуально-творчих здібностей у загальноосвітній школі. Нині активно розробляються спеціальні навчальні курси розвитку і корекції розумових здібностей дитини (уроки творчого мислення, сократівські уроки, уроки-діалоги) тощо.

*Соціальна компетенція*: науковці відзначають тенденцію, що пов'язана з таким явищем, коли обдарована дитина, випереджаючи однолітків за рівнем розвитку мислення, відстає від них (або знаходиться на середньому рівні) в психосоціальному розвитку. З цією метою створюються програми спеціальних інтегрованих курсів, спрямованих на розвиток емоційної сфери дітей, формування лідерських здібностей, корекцію міжособистісних взаємин у колективі однолітків, самоактуалізацію тощо.

Водночас фахівці у галузі навчання обдарованих дітей вважають, що обговорення соціальних і міжособистісних проблем є особливо важливим для обдарованих дітей, оскільки їх уміння міркувати, глибше розуміти мотиви поведінки інших людей у поєднанні з підвищеною чутливістю до несправедливості і життєвих суперечностей нерідко негативно позначається на розвитку особистості обдарованої дитини.

*Дослідницьке навчання спрямоване* на активізацію навчання, на надання йому дослідницького, творчого характеру, на розвиток в учнів ініціативи в організації своєї пізнавальної діяльності.

*Проблематизація навчання* орієнтує школярів на актуалізацію у процесі навчальної діяльності навчальних та життєвих проблем. Зміст освіти, змодельований згідно такої стратегії, передбачає виклад навчального матеріалу таким чином, щоб діти, по-перше, могли адекватним чином виявити актуальну проблему, по-друге, – знайти способи її розв’язання і, нарешті, – самостійно її вирішити. Для цього їх необхідно навчати вмінню бачити проблеми, враховуючи її пізнавальний потенціал, а це можливо у разі логічної побудови програми навчальної діяльності і такої, що включає комплекс послідовно досліджуваних проблем<sup>318</sup>.

Таким чином, учені і педагоги-практики успішно ведуть пошуки стратегій і методів навчання обдарованих дітей, проте ця проблема вимагає свого подальшого вивчення. Наукові пошуки позитивно позначаються на професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів та сприяють розвитку школи як суспільного інституту. Аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє дійти висновку, що вища та середня школа має набути нової системної якості освіти впродовж життя, вони мають інтегруватися у цілісну систему неперервної освіти (яка реалізується у тому числі через дистанційні форми навчання) і виступати не самодостатньою сутністю, а одним із її складників. Відтак, слід відмовитись від розвитку школи як соціального інституту за лінійним принципом, згідно до якого постійне збільшення інформації на нашій планеті має призводити до

---

<sup>318</sup> Матюшкин А. М. Концепция творческой одарённости // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 23-33.

відповідного збільшення терміну шкільної освіти, що в перспективі може виявити потребу у 15 і навіть 20-річному навчальному терміну.

Отже, школа, яка на відміну від інших ланок безперервної освіти, є більш стабільною і консервативною, має орієнтуватися не на охоплення знань та технологій, які зростають лавиноподібним чином, а на фундаменталізацію знань, їх інтегративний, комплексний, міждисциплінарний, творчий характер. Такий підхід передбачає формування в учнів уміння комплексного застосування знань, їх синтезу й самостійного здобування. Запозичення ідей і методів з інших наук лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу. Відтак, школа має навчити учнів здобувати знання (відмовившись від знаннєвоцентричної парадигми), а вся її діяльність має бути спрямована на глибинний, фундаментальний, цілісний, міждисциплінарний, ціннісний, творчий, природовідповідний характер знань та технологій, що потребує розробки шкільних інтегративних курсів, орієнтованих на синтез знань та їх універсальну основу.

При цьому розвиток педагогічної креативності майбутніх учителів передбачає врахування сукупності педагогічних умов, необхідних для формування педагогічної креативності як чинника розвитку професійних цінностей педагогічної професії, що є інструментально-методологічною складовою концепції і що включає три провідні групи підходів: науково-педагогічні (мікропідходи в педагогічному процесі, на основі яких будується зміст і педагогічні комунікації в освітньому процесі); організаційно-педагогічні (блоковий-модульна організація освітнього процесу); освітньо-дидактичні (включають сукупність засобів і методів, що реалізуються в навчальному процесі). Саме такий підхід спрямований на розвиток педагогічної креативності та професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів.

#### 4.11. САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В умовах ринкових відносин у майбутніх фахівців слід формувати установку на безперервну освіту оскільки фахівці кілька разів за життя змушені переходити до виконання нових функцій, змінювати професії, робочі місця. Модернізація системи педагогічної освіти в Україні зумовлена певними світовими тенденціями (В.Г. Кремень, В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, А.П. Ліферов, Л.П. Пуховська): переходом до постіндустріального інформаційного суспільства, в якому освіті належить ключова роль; розширенням міжкультурної взаємодії і співпраці; поширенням глобалізаційних процесів всесвітньої економічної, політичної і культурної інтеграції, що потребує розвитку у молоді сучасного мислення; демократизацією суспільства, що дає можливість молодій людині здійснити соціальний вибір, який сприяє динамічному розвитку економіки й культури.

Саме зростання значення людського капіталу, конкуренції визначає потребу постійного підвищення професійної кваліфікації і підготовки сучасної генерації вчительських кадрів<sup>319</sup>.

Про це йдеться у документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Міжнародної організації праці, Ради Європи, Європейської асоціації педагогічної освіти та ін.), де відзначається провідна роль освіти і педагога, який виступає „носієм суспільних та освітніх змін”. Модернізація освіти неможлива без розуміння вчителя як активного суб’єкта, який пізнає і перетворює себе у процесі діяльності. Відтак, суб’єктність учителя стає перспективою розвитку учня. Вища педагогічна школа націлює на покращення підготовки майбутніх педагогів, спроможних керувати своїми потребами у знаннях, готових до їх безперервного збагачення, до інновацій, наукового творчого пошуку, здатних формувати чіткі особисті цілі, враховувати свої можливості для досягнення успіху у педагогічній діяльності. Такий підхід має сприяти успішному самоутвердженню майбутнього вчителя і в подальшому – його особистісному та професійному самовдосконаленню. Нині студенти відчують

---

<sup>319</sup> Гушлевська І.В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади). Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. – Київ, 2006. – 23 с.

труднощі в організації і реалізації самоосвітньої діяльності з різних причин: від нестачі часу, із-за несформованих самоосвітніх умінь, відсутності потреби у самоосвітній діяльності загалом потреби у постійному оновленні та збагаченні знань. Загострюється суперечність між вимогою суспільства до якісної підготовки педагогічних кадрів, здатних здійснювати самоосвіту і традиційно організованим навчально-виховним процесом у ВНЗ, який недостатньо орієнтований на самоосвіту.

Проблему самоосвіти досліджують представники різних наук: філософії, соціології, психології, педагогіки. У філософії самоосвіта розглядається як процес пізнання, мета якого є самореалізації особистості на основі внутрішньої свободи (В.П. Андрущенко, Н.Д. Брагіна, М.Н. Воложаніна, А.А. Гусейнов, І.А. Зязюн, А.М. Кіссель, А.Г. Мисливченко, В.Д. Пекеліс). У соціологічних дослідженнях самоосвіта визначається як самостійна ланка в системі освіти і як один з професійних обов'язків людини (В.Я. Нечаєв, Г.К. Чернявська, Є.А. Щукліна). Психологи вивчають самоосвіту як продуктивний процес розвитку особистості (О.Я. Арет, В.Н. Козієв, А.М. Матюшкін, Л.І. Рувінський, В.П. Шпак). Педагоги обґрунтували теоретичні засади проблеми самоосвіти як педагогічної категорії (Л.Н. Баренбаум, А.К. Громцева, Т.Е. Климова, Г.М. Коджаспірова, А.С. Павлова, Б.Ф. Райский та ін.), зокрема у роботах А.М. Алексюка, В.П. Безпалька, В.А. Кан-Каліка, А.Г. Молібога, П.І. Підкасистого доведено необхідність застосування системного підходу до самостійної роботи. Водночас О.І. Кочетов, П.Г. Пшебильский, Є.П. Тонконога, Я.С. Турбовський дослідили сутність, структуру, зміст самоосвіти. Дисертаційні роботи Л.Н. Баренбаум, В.А. Козакова, Т.П. Лізневої, А.С. Павлової, Г.Н. Серікова, Т.Я. Яковец присвячені самоосвіті студентів ВНЗ. Проблемам професійної самоосвіти майбутніх педагогів приділяли увагу такі вчені як І.Г. Барсуков, Т.А. Воронова, Г.М. Гнезділова, Г.Е. Климова, І.Л. Наумченко, М.М. Солдатенков, Н.Г. Сидорчук, Г.С. Сухобська та ін. Зарубіжні вчені (Я. Бартецький, Дж. Брунер, Г.Вермес, Г. Гібш, Г. Клейн, В. Оконь, В. Суходольський, Н. Чакіров та ін.), Міжнародний комітет з освіти ЮНЕСКО досліджували проблему розвитку творчих здібностей учнівської та студентської

молоді і разом з тим здійснювали пошук засобів організації самоосвітньої діяльності<sup>320</sup>.

Незважаючи на постійну увагу вчених до вказаної проблеми, недостатньо повно вивчені питання, пов'язані з формуванням готовності студентів до педагогічної самоосвіти, яка має сприяти їх професійному зростанню. Поза самоосвіти неможливо реалізувати ідею особистісного і професійного розвитку вчителя. Науковці під самоосвітою розуміють пізнавальну діяльність, яка здійснюється людиною добровільно і нею керується і таку, яка необхідна для вдосконалення будь-яких якостей людини.

Науковці диференціюють умови, за якими процес самоосвіти буде відбуватися ефективно, якщо: в ньому реалізується потреба педагога до власного розвитку і саморозвитку; педагог володіє способами самопізнання й самоаналізу педагогічного досвіду. Останній є чинником зміни освітньої ситуації. Учитель починає краще усвідомлювати як позитивні, так і негативні аспекти своєї професійної діяльності, стає більш відкритим для змін; у нього розвивається здатність до рефлексії, до педагогічної творчості, дослідницького пошуку<sup>321</sup>.

Як наслідок, відбувається особистісне й професійне зростання. У процесі аналізу педагогічної діяльності у нього виникає необхідність отримання теоретичних знань і практичних умінь для аналізу педагогічного досвіду.

Під саморозвитком розуміється власна активність людини, спрямована на зміну самого себе, розкриття, збагачення своїх духовних потреб, творчості, усього особистісного потенціалу. За Кантом, саморозвиток – "культивування власних сил". У західноєвропейській традиції – це культура самоформування, що передбачає розвиток вільного мислення на основі культурного наслідування і ствердження пріоритету творчого над історичним. Такий підхід, на думку П. Козловські, слугує гарантом збереження і вдосконалення сучасної культури і цивілізації.

---

<sup>320</sup> Гушлевська І.В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади). Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. – Київ, 2006. – 23 с.

<sup>321</sup> Даутова О.Б., С.В. Христофоров Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития // Инновации и образование : сб. матер. конф. Серия "Symposium", выпуск 29. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 309-317. – С. 310.

Професійний розвиток Л.М. Мітіна розглядає як „...зростання, становлення, інтеграція і реалізація у педагогічній праці професійно значимих особистісних якостей і здібностей, знань і умінь, але головне – активне якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нової його побудови і способу життєдіяльності<sup>322</sup>. Професійний саморозвиток – динамічний і безперервний процес самопроектування особистості.

У Житомирському державному університеті імені І. Франка на кафедрі педагогіки Н.Г. Сидорчук розроблено технологію формування продуктивної самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів<sup>323</sup>, яка постає сукупністю приведених у систему дій або операцій, пов'язаних з майбутньою професійною самоосвітою, та згрупована з урахуванням особливостей етапів формування професійної самоосвітньої діяльності.

Суттєво, що експериментальна програма передбачала проектування ієрархії цілей, що забезпечувала її гнучку адаптацію і перехід від соціального замовлення щодо підготовки сучасного вчителя до врахування індивідуальних особистісних можливостей і якостей студентів<sup>324</sup>.

На *стратегічному рівні* відбувається педагогічна інтерпретація суспільних вимог і побудова моделі самоосвітньої діяльності вчителя, яка необхідна для його підготовки у напрямку розвитку творчого особистісного і професійного потенціалу.

На *рівні поетапного цілеутворення* конкретизується стратегічна мета відповідно до етапів формування продуктивної самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: адаптивний, актуалізаційний, трансформувальний.

Адаптивний етап передбачає знайомство студентів з особливостями професійної самоосвітньої діяльності, оволодіння основами продуктивної самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів, а саме – провідними формами та методами і типовою моделлю організації самоосвіти. Актуалізаційний етап мав на меті формування

---

<sup>322</sup> Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М. : Издательский центр „Академия”, 2004. – 320 с. – С. 15.

<sup>323</sup> Сидорчук Н.Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – 168 с.

<sup>324</sup> Сидорчук Н.Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування. – С. 91-92.



у студентів розуміння сутності самоосвітньої діяльності, її специфіки та виконання студентами комплексу взаємопов'язаних самоосвітніх завдань; засвоєння евристичних моделей продуктивної самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів, засвоєнні технології їх застосування у нестандартних умовах навчально-виховного процесу; розвиток сукупності педагогічних умінь: гностичних, проектувальних, конструктивних, організаторських та комунікативних. Під час трансформувального етапу студенти оволодівали технологіями дослідження, конструювання, взаємодії, контролю продуктивної самоосвітньої діяльності та застосовували їх у процесі педагогічної практики.

Таким чином, закладалося підґрунтя особистісного та професійного становлення майбутнього вчителя, основ його педагогічної майстерності.

Рівень *оперативного цілеутворення* полягає у формуванні цілей вивчення окремих педагогічних дисциплін, зокрема, педагогіки школи, історії педагогіки, основ педагогічної майстерності, які складають змістове ядро загальної педагогічної освіти.

Суттєво, що на готовність майбутнього вчителя до самоосвіти впливає рівень розвитку його педагогічного мислення. Ю.М. Кулюткін та Г.С. Сухобська розглядають один з важливих аспектів самоосвітньої діяльності педагога – мислення вчителя – про взаємовплив теоретичних знань та педагогічного досвіду з точки зору його мислення, його діяльності, творчого потенціалу його особистості в цілому<sup>325</sup>. Автори зазначають, що реалізація педагогічних функцій завжди відбувається у конкретних умовах навчально-виховного процесу. Сукупність цих умов визначає сутність педагогічної ситуації. Будь-яка ситуація містить ту чи іншу ступінь проблемності, а зняття цієї проблемності є ніщо інше як процес вирішення вчителем певної педагогічної задачі. Задача, що виникає у тій чи іншій ситуації являє собою мету, яка завдана за певних умов. Процес розв'язання задачі містить ряд основних етапів:

1) проектування предметного змісту і форм діяльності учнів, яке може привести до розв'язання певної задачі;

---

<sup>325</sup> Мышление учителя : Личностный механизмы и понятийный аппарат / за ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – Москва : Педагогика, 1990. – 104 с. – С. 3.

2) реалізація наміченого проекту у безпосередній взаємодії з учнями;

3) підсумкова оцінка досягнутих результатів<sup>326</sup>.

Кожен з представлених етапів вміщує як аналітичні, так і конструктивні процеси. Проектування діяльності учнів передбачає, з однієї сторони (діагностику) їх готовності до зазначеного виду діяльності, а з іншої – конструктивну розробку способів розв’язання поставленої задачі; реалізація наміченого проекту потребує як конструктивної взаємодії вчителя з учнями, так і операційного аналізу і контролю дій учнів; підсумкова оцінка передбачає не тільки об’єктивний аналіз результатів, але й створює конструктивне підґрунтя для визначення напрямів подальшої роботи. Сукупність різного роду задач утворює ієрархічну організовану систему.

Разом з тим система задач має охоплювати такі задачі, що передбачають особистісне і професійне зростання майбутнього педагога. Важливу роль відіграє розвиток самопізнання студента – це діяльність спрямована на осмислення своїх потенційних можливостей і майбутніх професійних проблем. Педагогічний аналіз реалізує наступні функції: діагностичну, пізнавальну, перетворювальну, самоосвітню.

Значну роль відіграє педагогічна рефлексія у діяльності вчителя – це процес послідовних дій від затруднення до його обговорення з самим собою і до пошуку виходу з нього. Рефлексія, на думку Л.М. Лузіної, – комплексна мислительна здатність до постійного аналізу й оцінки кожного кроку професійної діяльності. За допомогою рефлексивних здібностей, які вміщують ряд основних інтелектуальних умінь, можна керувати власною професійною діяльністю.

О.Б. Джутова, С.В. Христофоров у своєму дослідженні виділяють „ключові вміння”, які, на їх думку складають своєрідну рефлексивну технологію і допомагають набувати вчителю професійний досвід. Визначені вміння необхідно розвивати у майбутніх учителів з метою оволодіння основами педагогічної майстерності, і в тому числі у

---

<sup>326</sup> Мышление учителя : Личностный механизмы и понятийный аппарат / за ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – Москва : Педагогика, 1990. – 104 с. – С. 15-16.

сфері самоосвіти<sup>327</sup>. Інтелектуальні вміння задають послідовність дій і технологію підготовки майбутнього педагога до самоосвітньої діяльності: насамперед слід навчити майбутнього вчителя углядіти у педагогічній ситуації проблему й оформити її у вигляді задачі. При постановці задачі необхідно орієнтуватися на учня як активно розвиваючого суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності і який має власні мотиви і цілі. Важливо навчити студента зробити предметом аналізу кожен свій педагогічний крок, уміти конкретизувати і структурувати проблему. Також для майбутнього педагога важливо вміти передбачати і виділяти нові проблеми, що зумовлені попереднім досвідом, навчити його вмінням знаходити нові способи вирішення педагогічної задачі, тактично мислити, тобто вміти перетворювати педагогічні задачі у поетапні й оперативні, приймати оптимальні рішення в умовах невизначеності, гнучко перебудовуватися відповідно до зміни ситуації; розвивати вміння „версійно” мислити, тобто мислити припущеннями (гіпотезами), версіями; вчитися працювати в системі „паралельних цілей”, створювати „поле можливостей” для педагогічного маневру; у ситуацію дефіциту часу приймати достойні рішення для виходу з важких педагогічних ситуацій; аналізувати педагогічну ситуацію у динаміці її розвитку, бачити близькі та віддалені результати; застосовувати різноманітні теорії для осмислення власного досвіду; аналізувати й акумулювати у своєму досвіді кращі зразки педагогічної практики; об'єктивно оцінювати педагогічні факти і явища; аргументувати свою позицію.

Разом з тим підкреслимо роль педагогічної практики – невід'ємної частини професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ. Структура навчального процесу охоплює як навчальні предмети, так і педагогічну практику, призначення якої полягає не стільки у вирішенні часткових навчальних задач, скільки комплексних. За педагогічною практикою невинновдано закріпилася думка, що це є лише форма навчання. Проте саме практика має стати засобом

---

<sup>327</sup> Даутова О.Б., Христофоров С.В. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития // Инновации и образование : сб. матер. конф. Серия “Symposium”, выпуск 29. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 314-315.

управління професійної підготовки вчителя. Діяльність студента під час педагогічної практики набуває якості самоцінності, тобто поряд з іншими функціями вона стає чинником формування у нього готовності до здійснення самоосвіти. Практика в освітній установі стає одним з важливих чинників процесу формування готовності студентів до педагогічної самоосвіти. Однак вивчений нами досвід організації педагогічної практики як форми навчання у ВНЗ дає підставу стверджувати, що її програма, зміст і структура слабо орієнтовані на формування готовності студентів до педагогічної самоосвіти. Таким чином, можна виділити протиріччя між: об'єктивною необхідністю цілеспрямованого використання можливостей педагогічної практики у формуванні готовності студентів до педагогічної самоосвіти і нерозробленістю теорії і технології цього аспекту підготовки майбутнього учителя. І тому перспективним напрямом подальшої професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя є розробка умов, які б забезпечували продуктивний розвиток його самоосвітньої діяльності.

Таким чином, готовність до педагогічної самоосвіти являє собою цілісну характеристику особистості вчителя, яка передбачає сформований комплекс умінь організовувати і здійснювати педагогічну самоосвіту, а також наявність мети, мотивації (розуміння значимості самоосвіти, вміння проникати у сутність педагогічної проблеми, аналізувати її та конструктивно вирішувати професійно-педагогічні задачі). Відтак, рівень підготовки майбутніх учителів можна суттєво підвищити шляхом створення і впровадження у навчальний процес технології формування самоосвітньої діяльності, яка забезпечує спеціально організований вплив на особистісний та професійний розвиток майбутнього фахівця з урахуванням комплексу умов організації самоосвітньої діяльності у процесі вивчення предметів педагогічного циклу, педагогічної практики і шляхом залучення студентів до активної самоосвітньої роботи.

#### 4.12. РОЗВИТОК МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДОГО ДОСЛІДНИКА У ПРОЦЕСІ ЙОГО НАУКОВОГО СТАНОВЛЕННЯ

В останні роки у зв'язку з інтенсивним розвитком науки, наукова діяльність перетворилася на масову. „Мало того, спостерігається інтенсивний процес проникнення методів і прийомів власне наукової діяльності до інших сфер: освіти, політики, бізнесу і навіть міжособистісних стосунків... Учені привносять до цих сфер новий стиль стосунків, генерують інновації, забезпечують прогнозування розвитку процесів і результатів. Таке зростання масовості наукових кадрів та ускладнення їхньої професійної діяльності потребують удосконалення спеціальної підготовки...”<sup>328</sup>.

Велику роль у науковому становленні молодих дослідників, як зазначають В. П. Андрущенко, С. У. Гончаренко, В. Г. Кремень, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, Г. П. Васянович, В. П. Сурмін, Д. Б. Чернілевський та інші, відіграє рівень їх методологічної культури. Академік С. У. Гончаренко зазначає, що без методологічних знань не можна грамотно провести будь-яке педагогічне дослідження. Таку грамотність дає володіння методологічною культурою, до якої входять: методологічна рефлексія; здатність до наукового обґрунтування, критичного осмислення і творчого застосування певних концепцій, норм і методів пізнання, управління, конструювання<sup>329</sup>.

Відтак, важливим постає осмислення процесу наукового становлення молодого дослідника – викладача вищого навчального закладу й аналізу специфіки дослідницької та аналітичної діяльності у сфері педагогіки.

Науковцями доведено, що професійне й наукове становлення викладача ВНЗ постає як самокероване, цілісне, системне, поліфункціональне, багатовимірне явище. Обґрунтовано, що сучасні моделі фахівця розробляються на сучасних методологічних засадах: диференціації, диверсифікації, багаторівневості, фундаменталізації, безперервності, індивідуалізації, гуманізації й гуманітаризації,

---

<sup>328</sup> Сурмін В.П. Майстерня вченого : підручник для науковця. – К : Навч.-метод. центр „Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2006. – С. 5.

<sup>329</sup> Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 С. С. 500.

комп'ютеризації тощо. Методологічну підготовку розглядають як системотвірний чинник, що забезпечує систематизацію предметних та методичних знань, постає стрижнем особистісного, професійного та наукового розвитку педагога-дослідника. Розвиток методологічної культури викладача має будуватися на засадах системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного гуманістичного, компетентнісного, культурологічного, системного підходів.

Відзначимо, що методологія педагогіки вміщує не тільки систему знань про структуру, функції педагогічної теорії, про принципи підходу і набуття знань, які відображають педагогічну дійсність, але й систему діяльності з одержання таких знань й обґрунтування програм, логіки методів і оцінки якості дослідницької роботи. Водночас зазначимо й важливість наявних професійно-педагогічних знань та вмінь педагога.

О.О. Лаврентьєвою виявлено, що системотвірним чинником методологічної культури постає специфічний для сфери освіти стиль мислення – визначені й сформовані та інтеріоризовані орієнтири, які становлять регулятивно-ціннісну основу мислення педагога. Дослідником виділено і проаналізовано функції методологічної культури: світоглядну, пізнавальну, прогностичну, семіотичну, критико-рефлексивну, креативну та функцію професійного саморозвитку педагога, які спрямовуються світоглядною функцією. На основі концептуальних положень науковцем обґрунтовано структурно-критеріальні компоненти методологічної культури: мотиваційно-ціннісний (інтеріоризовані суспільно-педагогічні та науково-дослідницькі мотиви, норми й цінності), інтелектуально-когнітивний (спеціальні знання, необхідні для ефективного здійснення методологічної діяльності), діяльнісно-практичний (методологічні вміння й система методологічних компетентностей) та творчо-рефлексивний (методологічні здібності й індивідуально-гностичні риси особистості)<sup>330</sup>.

Відтак, методологічна культура осучаснює науково-педагогічне мислення, яке має набути випереджувальну спрямованість, що дає можливість спрогнозувати наукову діяльність молодого дослідника.

---

<sup>330</sup> Лаврентьєва О. О. Розвиток методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін у процесі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект : монографія / О. О. Лаврентьєва, ред. проф. Л. О. Хомич. – К. : КНТ, 2014. – 456 с.

У центрі уваги постає проблема співвідношення емпатійних, рефлексивних і прогностичних компонентів педагогічного мислення науковців, можливості їх керованого розвитку. Однією з найважливіших характеристик педагогічно орієнтованого мислення молодого дослідника є його установка на моделювання предметної діяльності, включеність у яку забезпечує у нього, проєктовані психологічні новоутворення<sup>331</sup>.

Ураховуючи зазначені положення виділимо етапи оволодіння молодими дослідниками основами методологічної культури.

**Початковий етап.** Для цього етапу характерні: недостатня обізнаність молодих науковців з першоджерелами, класичною педагогічною спадщиною. Педагогічні базові знання мають обмежений, фрагментарний характер. Науковці початківці мають обмежене уявлення про сучасні наукові підходи, не вміють виділяти пріоритетні з них; у них спостерігаються утруднення у виборі теми дослідження, його мети та предмету; слабо орієнтуються у науковій літературі. При вивченні літератури вони спираються на репродуктивне мислення, механічно конспектують, відтворюють матеріал, джерельну базу. Літературу опрацьовують без певного плану, без урахування мети, предмета дослідження. У них не сформована власна позиція на досліджувану проблему; мають утруднення у складанні плану, програми дослідження, не передбачають прогнозований результат. Недостатній рівень мотивації до наукового пошуку. Науковці цієї групи частіше діють "навмання", стихійно, чітко не уявляють результати дослідження. У процесі дослідження переважає суб'єктивістське відношення до об'єкту дослідження.

Інтерес до пізнання не виражений. Нерідко науковими дослідженнями починають займатися в силу певних обставин, наприклад, робота у ВНЗ потребує наукового звання, відповідно до сучасних вимог. Вони не орієнтуються в категоріально-поняттєвому просторі педагогіки, не можуть виділяти сутнісні категоріальні ознаки. У процесі дослідження увага акцентується тільки на зовнішні факти, зв'язки; відсутній глибокий аналіз об'єктів дослідження. Недостатньо розвинена ініціатива, оскільки вимоги щодо написання

---

<sup>331</sup> Чернілевський Д. Б. Методологія і технологія наукової діяльності : навч. посіб. Київ-Вінниця, Вид-во університету „Україна”, 2007. – С. 60.

дослідницької роботи виходять ззовні, а не від особистості самого науковця. Прагнуть дотримуватися традиційних підходів у вивченні педагогічних явищ, дії стереотипні, нові підходи не сприймаються.

Недостатньою мірою уявляють специфіку педагогічного пізнання, не можуть виділити загальне, особливе, одиничне при вивченні педагогічних явищ, процесів. Увагу зосереджують на вивченні зовнішніх зв'язків. Не можуть приймати самостійних рішень, повністю підпорядковані вимогам наукового керівника. Не сформована внутрішня мотивація, не виражена спрямованість до наукового пошуку. Точність, своєчасність у роботі у багатьох випадках не простежується, не уявляють чітко напрям і програму свого дослідження. Вони не спроможні брати на себе відповідальність за наукову справу.

Вони ще не здатні аналізувати власну наукову діяльність, не можуть критично осмислювати і творчо застосовувати відомі концепції, форми та методи наукового пізнання у процесі дослідження. Частина представників цієї групи мають труднощі у встановленні наукових контактів і взаємин з різними категоріями дітей та молоді.

**Етап наукового та професійного становлення молодого дослідника.** За умови постійної роботи над собою і при наявності вираженої мотивації до наукового пізнання поступово створюється наукове підґрунтя, що відповідає вимогам обраної наукової галузі. Розвивається внутрішнє прагнення до пізнання сутності педагогічного явища, процесу, а також інтерес до нових знань, до аналізу, вивчення наукової літератури. Набуває динаміки здатність до цілеспрямованого сприйняття об'єктивних властивостей досліджуваних явищ, процесів<sup>332</sup>.

Це період набуття необхідної наукової та професійної компетентності. У міру розширення досвіду роботи з науковою літературою, починають виділяти значущі перспективні концептуальні ідеї, наукові підходи, які поступово впроваджуються у науковий процес. Зокрема, належна увага приділяється системному підходу<sup>333</sup>, який дозволяє вивчати педагогічні об'єкти, явища як

---

<sup>332</sup> Сурмін В. П. Майстерня вченого : підручник для науковця. – К : Навч.-метод. центр „Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2006. – С. 43-45.

<sup>333</sup> Чернілевський Д. Б. Методологія і технологія наукової діяльності : навч. посіб. Київ-Вінниця, Вид-во університету „Україна”, 2007. – С. 64



складні або великі системи, що утворюють певну цілісність і мають множину елементів як системоутворювальних зв'язків. Останні можуть також складати певні підсистеми, які потребують окремого дослідження. Дослідники використовують цей підхід у двох видах як системний аналіз (рух думки від простого до складного, від випадкового до закономірного) та системного синтезу (рух думки від загального до часткового). У міру поглибленого оволодіння базовими педагогічними знаннями науковці починають звертати увагу на суттєві властивості предметів та педагогічних явищ і прагнуть їх відображати у формі моделей, свідомо застосовують вже відомі закони на практиці.

Молоді дослідники поступово переходять від репродуктивних дій у плані оволодіння способами наукової роботи, наприклад, з науковою літературою, до впровадження методів, способів спочатку у стандартних ситуаціях, а потім намагаються застосувати ці способи в окремих нестандартних ситуаціях. Розвивається активна підтримка нового, формується почуття нового, враховуючи педагогічні зміни, які відбуваються в освіті в останні роки. Сам науковий процес набуває привабливості, значно посилюється мотивація до наукових досліджень у сфері педагогіки. Такі дослідники, оволодівають основами методології педагогічної науки і прагнуть своєчасно виконувати наукові плани, програму. Комплексно використовують методи науково-педагогічного дослідження (теоретичні й емпіричні).

Вони налагоджують наукові зв'язки, взаємини з різними категоріями науковців та суб'єктів освітнього процесу. Їх дослідження набуває гуманістичної спрямованості і передбачає відчутні зміни в педагогічній практиці<sup>334</sup>. Вони прагнуть здійснювати експериментальну роботу, впроваджують активні методи навчання, виховання у педагогічний процес, успішно реалізують інноваційні технології. Результати дослідження проходять апробацію на різних науково-практичних конференціях, методологічних семінарах тощо.

**Етап усвідомленого наукового пошуку.** Молоді дослідники не тільки володіють категоріально-поняттєвим апаратом, але й можуть інтерпретувати різні наукові підходи, концепції, обізнані з актуальними педагогічними проблемами, можуть виділяти

---

<sup>334</sup> Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. К : Кондор, 2006. – С. 34.

пріоритетні з них та виокремлювати сферу власного наукового пошуку; володіють комплексом науково-педагогічних методів, можуть комплексно застосовувати ї відповідно до мети, завдань, предмету дослідження; вдало формулюють концепцію дослідження; моделюють програму дослідницької роботи; мають усвідомлену мотивацію та розвинену здатність до наукового пошуку, до пізнання істини; їм властиві високорозвинені риси науковця. Вони професійно володіють основами базових психолого-педагогічних знань, поєднують знання рідної мови із знаннями однією чи декількох іноземних мов; виражена допитливість (мають високий рівень прагнення до наукового пізнання, проявляють високий інтерес до нових знань і, зокрема до нової літератури як джерела знань); виражена спостережливість (здатність до об'єктивного сприйняття різноманітних властивостей педагогічних явищ та процесів); їм притаманна ініціативність (здатність приймати самостійні рішення, генерувати нові ідеї і втілювати їх у практику, "заряджати" цими ідеями інших дослідників); властиве почуття нового (активна підтримка нового, творчий характер наукової діяльності); пунктуальність, ретельність (виражене прагнення вчасно виконувати поставлені завдання, намічений план, програму дослідження); характерне відповідальне ставлення до наукової діяльності, за свої вчинки, дії, проведення експерименту; для більшості властива комунікабельність (уміння налагоджувати стосунки з різними людьми за статусом, віком, характером; доброзичливість, поважливе ставлення до інших людей, чуйність, здатність радіти успіхам інших людей).

**Етап наукової зрілості.** Досвідчені науковці спираються на критерії наукового пізнання. Зокрема, у процесі дослідження вони орієнтовані на виявлення об'єктивних закономірностей педагогічних процесів тобто на виокремлення суттєвих, загальних властивостей об'єкта дослідження. Усвідомлюють педагогічне дослідження як ступінь сходження від абстрактного до конкретного. Мають установку на перетворення педагогічної теорії в метод пізнавальної діяльності. Виникає потреба відтворювати педагогічну практику в категоріальній системі педагогіки. В історико-педагогічних дослідженнях простежують генезу розвитку педагогічних явищ та процесів. Вони прагнуть об'єктивно оцінити педагогічну ситуацію, умови розвитку, впливові чинники, характеристики досліджуваного

явища і позбавляються суб'єктивістських моментів. Виражене розуміння світоглядних, гуманістичних функцій педагогічного дослідження, що передбачає позитивні зрушення у навчально-виховній системі, сфері особистісних якостей особистості. Намагаються критично ставитися до процесу пізнання педагогічної дійсності<sup>335</sup>. Знання, які набуваються ними у процесі наукового пошуку стають "керівництвом до дії" і сприяють позитивним змінам педагогічної реальності. Під час наукового пошуку науковці узагальнюють факти, поглиблюють і розвивають теоретичні положення, уточнюють базові поняття. В останні роки досвідчені науковці у процес дослідження широко впроваджують сучасні наукові підходи: діяльнісний, особистісно-орієнтований, синергетичний, акмеологічний, культурологічний, аксіологічний, компетентнісний та інші. Для наукових робіт системного характеру характерна строга доведеність, обґрунтованість отриманих результатів за допомогою методів математичної статистики. Науковцями цієї категорії властива постійна методологічна рефлексія, тобто дослідники кожен етап дослідження супроводжують аналізом власної наукової діяльності, усвідомленням самих дослідницьких процедур. Вони вивчають наукові методи, засоби, прийоми, за допомогою яких глибоко пізнають досліджувані об'єкти. Критично осмислюють і творчо застосовують у дослідженні сучасні концепції, форми і методи наукового пізнання.

Глибоко усвідомлюють специфіку педагогічного пізнання як складову наукового пізнання, що орієнтоване на розвиток педагогічних явищ його динаміку. Особлива увага приділяється вивченню загального та особливого, наприклад, аналізу унікального педагогічного досвіду. Педагогічне дослідження для цієї групи дослідників завжди набуває ціннісно-смыслову спрямованість і відтворює особистісний сенс буття.

У науковців такого рівня увага акцентована на розробку, насамперед, теоретичних засад дослідження, виявлення певних тенденцій та закономірностей розвитку педагогічних явищ, вивчення внутрішніх причинно-наслідкових зв'язків. Теорія виступає для них як засіб досягнення нового знання. Вони моделюють, передбачають

---

<sup>335</sup> Чернілевський Д. Б. Методологія і технологія наукової діяльності : навч. посіб. Київ-Вінниця, Вид-во університету „Україна”, 2007. – С. 61-62.

перспективи розвитку педагогічного явища та його практичну спрямованість. Молоді дослідники цієї групи працюють завжди результативно, вчасно завершують свої дослідження й успішно їх захищають.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка понад 10 років викладається ряд педагогічних курсів "Актуальні проблеми педагогічної науки", "Методологія і методи науково-педагогічних досліджень", "Основи педагогічних досліджень", "Методика оформлення наукових досліджень" для студентів, магістрів та аспірантів.

За цей період розроблено та апробовано науково-методичне забезпечення: систему евристичних і професійно-орієнтованих задач, задачних ситуацій, вправ, побудованих за принципами "ціннісно-смыслового самовизначення"; процедури моделювання педагогічних ситуацій і науково-педагогічних явищ (кейс-метод, метод проектів, інтерактивні методи), імітаційно-ігрові методики навчання. Застосовано проблемно-позиційний спосіб навчання, форми організації навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності молодих дослідників (методологічні семінари, тренінги), написання дослідницьких наукових праць, магістерських робіт, кандидатських дисертацій. Упроваджено у практику контекстні технології, технології позиційного навчання, технології подієвого навчання, кейс-технології, інтернет-технології. Апробовано методику розвитку методологічної культури молодих дослідників, розроблено систему авторських навчальних програм з педагогічних дисциплін та відповідні методичні рекомендації і навчально-методичні посібники до них, а також завдання для індивідуальної та самостійної роботи навчально-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності.

Отже, сформований молодий науковець виконує складні види дослідницької діяльності, які характеризуються різноманіттям соціальних ролей, постійно взаємодіє з іншими науковцями. Світогляд ученого базується на усвідомленні істини, способів її досягнення та її цінності.

Таким чином, високий рівень методологічної культури передбачає розвинене концептуальне та категорійне мислення, спрямоване на постійне самопізнання, саморозвиток, самореалізацію, що постає підґрунтям для набуття наукової компетентності молодого дослідника.

## ВИСНОВКИ ДО IV РОЗДІЛУ

---

Доведено актуальність проблеми підготовки вчителя-вихователя в теорії та практиці роботи вищого педагогічного навчального закладу у контексті діалектики загального, особливого, одиничного. Аналіз літератури, що характеризував стан підготовки майбутніх учителів до виховної роботи засвідчив про наявність серйозних недоліків у цій сфері. Випускники педагогічних вишів недостатньою мірою підготовлені саме до виховної роботи з учнівською молоддю в сучасних умовах. Виявлено, що таке положення пояснюється рядом причин, серед яких недооцінка значення процесу виховання, недостатня увага до проблем виховної роботи у вищих навчальних закладах або надання їй другорядного значення. Водночас помітна розгубленість серед педагогів у питанні соціальних та духовно-моральних орієнтирів виховання, його пріоритетів, що негативно впливає на молоде покоління. Ураховуючи стан досліджуваної проблеми потребує розробки нова ідеологія виховання та оновлення системи педагогічної освіти.

Виникли суттєві протиріччя між соціальним замовленням суспільства на підготовку вчителя, здатного самостійно і гнучко розв'язувати виховні задачі і традиційним підходом, орієнтованим на середнього учня, що склався у ВНЗ. Отже, виявлена нагальна потреба у розробці дидактичної системи, яка б передбачала об'єктивні зміни в особистісній і діяльнісній сферах майбутніх учителів і відповідно – зміни у цілях, завданнях, змісті, засобах навчально-виховної діяльності, статусі студента і викладача. Останнє призвело до необхідності застосування системного та технологічного підходів, яке полягає у дотриманні певних вимог: вибір критеріїв оцінки ефективності розробленої дидактичної системи, аналіз різнорівневих моделей виховної діяльності; виявленні та врахуванні об'єктивних і суб'єктивних чинників, які впливають на рівень її продуктивності.

Розроблена концепція професійної виховної діяльності дала можливість виявити моделі вищих рівнів виховної діяльності, які виступають як еталон, вершини, до яких мають прагнути майбутні вчителі.

Системний підхід дозволив охопити всі напрями навчального процесу від формулювання і побудови ієрархії цілей, конструювання

змісту, засобів до перевірки ефективності розробленої дидактичної системи. Водночас ми спиралися на ідею контекстового навчання, згідно якої відбувається перехід від навчальної до професійної діяльності за допомогою діяльнісного модуля, котрий розглядається як інтегрована якість педагога-вихователя. Сукупність модулів являє собою модель підготовки вчителя-вихователя. Певна сукупність діяльнісних модулів забезпечує здатність фахівця розв'язувати реальні проблеми та педагогічні задачі, професійно виконувати свої функції. Модулі згруповано таким чином: загальнометодологічний, конкретно-методологічний, теоретичний, практичний, соціальний.

Виходячи із системно-контекстового підходу, було введено поняття "Єдина педагогічна дисципліна", яка цілісно відображає фундамент всієї педагогічної науки та його складники. Кожен із її елементів включає виділені відповідні структурні компоненти: мету, зміст, засоби, суб'єкти педагогічного процесу.

Організація експериментальної роботи здійснювалася з опорою на концептуальні положення професійної виховної діяльності. Відповідно до поставлених завдань дослідження була розроблена програма експериментальної роботи, яка передбачала ряд етапів. У процесі навчально-професійної діяльності студенти знайомилися з типологією виховних задач та основними типами професійного розв'язання педагогічних задачних ситуацій, оволодівали комплексними технологіями організації навчальних занять та виховних заходів, і в цілому – закономірностями продуктивної виховної діяльності педагога.

Аналіз результатів формувального етапу експерименту здійснювався за допомогою лонгitudних і порівняльних методів. За допомогою лонгitudного методу було простежено динаміку змін у характеристиках навчальної діяльності студентів експериментальних груп, яка моделює виховну діяльність педагогів-майстрів. Порівняльний метод реалізовувався шляхом зіставлення результатів експериментальних і контрольних груп під час формувального етапу експерименту. Результати лонгitudного дослідження засвідчили про значні позитивні зміни у характеристиках навчально-професійної діяльності учасників експериментальних груп, а саме у мотиваційній сфері, показниках виховної спрямованості та виховної умілості. Результати порівняльного дослідження показали суттєві переваги з точки зору експериментальної групи перед контрольною. Зокрема,

педагогічні вміння сформовані у 95,2% випускників на рівні не нижче, ніж середньому (на середньому, достатньому та високому), що навчалися за розробленою педагогічною технологією. Останнє свідчить про високу ефективність створеної дидактичної системи. Тим самим підтверджена часткова гіпотеза про можливості суттєвого підвищення рівня продуктивності підготовки майбутніх учителів до виховної роботи з учнівською молоддю шляхом спеціально організованого впливу на виявлені на попередніх етапах дослідження психолого-педагогічні чинники продуктивності виховної діяльності і за допомогою спеціально розробленої технології навчання. Все це ще раз підтверджує основну гіпотезу дослідження.

Ефективність дидактичної системи пояснюється і збагаченням та оновленням її змістового компоненту, що вимагало оновлення традиційних педагогічних дисциплін та веденням нових педагогічних субдисциплін. Розглянуто теоретичні і методичні основи розвитку сучасних педагогічних субдисциплін. Такою важливою дисципліною є "Методологія і методи науково-педагогічного дослідження". Обґрунтовано її концептуальні засади викладання. Представлена навчальна дисципліна створена на основі системного підходу до аналізу педагогічних явищ і являє собою спробу сформулювати вимоги, які ставить вища школа до педагога-фахівця, дослідити закономірності педагогічного процесу. Навчальна дисципліна „Методологія і методи науково-педагогічних досліджень” (викладається на 6 курсі магістратури) вміщує такі основні розділи: мета і завдання цієї дисципліни, особливості процесу наукового пізнання, методологія науково-педагогічних досліджень, теоретичні методи науково-педагогічного дослідження, емпіричні методи науково-педагогічного дослідження, організація і проведення педагогічного дослідження. Цей курс має міждисциплінарний характер, оскільки здійснює інтеграцію базових знань з філософією і таких педагогічних дисциплін, як педагогіка, історія педагогіки, основи педагогічної майстерності, соціальна педагогіка та відповідних психологічних дисциплін.

Наступна субдисципліна – "Методика викладання педагогіки" (також викладається у майбутніх магістрів), спрямована на подальше поглиблення педагогічних знань, що підкріплюється постійним спостереженням за професійною діяльністю педагогів-майстрів, її аналізом, залученням майбутніх учителів до навчально-виховного

процесу. Творчий пошук щодо вдосконалення викладання педагогіки у вищому навчальному закладі відбувається за такими напрямками:

1) істотне збагачення змісту курсу, генералізація педагогічного знання, зосередження уваги майбутніх учителів на вивченні провідних ідей курсу; ґрунтовне вивчення фундаментальних категорій педагогіки, засвоєння методологічних засад курсу; уточнення структури курсу та його основних розділів з урахуванням сучасних суспільних вимог;

2) формування у студентів переконання важливості значення курсу педагогіки як наукової основи у напрямку вдосконалення процесів виховання, навчання та освіти молоді;

3) оволодіння майбутніми вчителями у процесі вивчення курсу не тільки ґрунтовними знаннями, а й відповідними вміннями і навичками;

4) чітке профілювання курсу педагогіки, його орієнтація на підготовку фахівця певного освітнього рівня (бакалавр, магістр) із урахуванням типу освіти;

5) конкретизація окремих аспектів навчання і виховання, окреслених в основному курсі, через систему спеціальних курсів, семінарів, практикумів;

6) формування у майбутніх учителів педагогічної спрямованості особистості, системи професійних переконань, інтересів і схильностей до педагогічної діяльності, а також почуття обов'язку і відповідальності за результати своєї праці.

Соціально-економічне життя, науково-технічний прогрес, прагнення до самовдосконалення змушують кожну людину навчатися в тій чи іншій формі практично протягом усього нашого життя. Саме розвиток освіти дорослих призвело до значних змін у сучасній освіті, сприяло поширенню формальної освіти, появі нових форм і видів навчання людей у різноманітному віці. Тому виникає потреба у підготовці педагогів до роботи з дорослими. Заслужовує на увагу впровадження спецкурсу з андрагогіки в умовах магістратури з метою підвищення якості навчання, професійного й особистісного зростання дорослих. Визначено головне завдання освіти дорослих – забезпечити людину комплексом знань і вмінь для активного творчого життя в сучасному суспільстві. Йдеться про розвиток людини впродовж усього життя як фахівця, громадянина, особистості, а отже, і про неперервну освіту, яка супроводжує



людину в різні періоди її життя. Водночас безперервність освіти передбачає таке входження дорослих в освітню діяльність, яка спроможна підвищити їх упевненість у майбутньому,

У спецкурсі відображено чотири основні ідеї: а) міждисциплінарність, інтегративність, всебічність цілісність, які орієнтовані на процес цілепокладання, визначення принципів неперервної освіти і розробка змісту, форм і методів. прийомів оптимізації освітнього процесу.

Важливу роль відіграють технології формування професійної умілості майбутніх педагогів, які спираються на принцип саморозвитку і послідовне навчання їх методам, що розвивають професійні вміння. У процесі експериментальної роботи було розроблено комплекс методів навчання розвивального характеру. До них віднесено: методи пізнання педагогічної професії, метод аналогів об'єктів професійного середовища, методи професійного проектування, метод перспективних ліній, метод ступеневого проектування, метод професійної комунікації, метод "золотої середини", метод рольової гармонізації, метод змінювальної тактики, методи професійного самоконтролю, методи професійної саморегуляції. Визначені методи формування виховних умінь майбутніх педагогів сприяють їхньому ефективному професійному становленню у новій соціокультурній ситуації, дають можливість краще орієнтуватися у різноманітних педагогічних ситуаціях, навчають приймати оптимальні самостійні рішення у навчально-виховній роботі з учнівською молоддю.

У зв'язку з потребою дослідження моделей педагогічної діяльності вищих рівнів, на які мають орієнтуватися майбутні педагоги, було розроблено концептуальна модель професійної індивідуальної виховної діяльності педагога. Модель дала можливість виявити психолого-педагогічні чинники, що обумовили вибір основних показників щодо ефективності розробленої дидактичної системи, побудованої за технологічним підходом. До таких діагностованих параметрів або "вузлових точок" віднесено: професійно-педагогічну спрямованість, зокрема показники мотиваційної сфери, рівня задоволеності процесом оволодіння основами продуктивної виховної діяльності; педагогічні здібності; виховну умілість в оцінці компетентних суддів – рівень задоволеності діяльністю студентів у процесі різних видів занять і практик,

успішність знань, рівень сформованості педагогічних умінь, рівень підготовленості до виховної діяльності. Простежувалася динаміка визначених показників у процесі експерименту. При цьому використано наступні методи дослідження: спостереження, бесіда, анкетування, моделювання, ранжування, самооцінка, рейтинг, метод полярних профілів, методи математичної статистики. Результати формувального етапу експерименту засвідчили про збагачення мотиваційної сфери студентів, зростання задоволеностю вчительською професією та різними видами педпрактик. Спостерігалась позитивна динаміка розвитку педагогічної спрямованості та педагогічних здібностей майбутніх учителів після проведення різних видів педагогічних практик. Зросла впевненість студентів щодо правильності обраної педагогічної професії.

Лонгітюдне дослідження дало можливість простежити динаміку розвитку педагогічних умінь у процесі застосування експериментальної технології навчання. Для її оцінки було обґрунтовано критерій ефективності, під яким розуміється об'єктивна міра певного явища. На основі аналізу рівнів сформованості педагогічних умінь студентів експериментальних та контрольних груп до і після експерименту за результатами самооцінки й оцінки експертів, виявлено, що у більшості студентів експериментальних груп значно зріс рівень сформованості всіх груп умінь. Для початкового рівня була характерна значна нерівномірність рівня сформованості представлених груп умінь, спостерігалися завищені домагання студентів, їх самооцінка значно перевищувала оцінку експертів. Тому частина показників самооцінки знаходилася у потенційній зоні (найбільш це стосується гностичних і проектувальних умінь), друга частина – у перспективній зоні (найбільш це характерне для показників конструктивного і комунікативного компонентів). Завершальний етап професійної підготовки свідчить про те, що у більшості студентів експериментальної групи значно зріс рівень сформованості всіх груп умінь.

Спостерігаємо і таку тенденцію: якщо початковий рівень характеризувався значним перевищенням показників самооцінки над оцінкою, то на заключному етапі вже оцінка перевищує самооцінку. Ця тенденція-закономірність відзначалася у діяльності малопродуктивних педагогів, а студентів можна віднести до такої ж

категорії педагогічних працівників, у яких ще не сформований повною мірою відповідні професійні якості, тому вони не завжди можуть об'єктивно оцінити свої можливості.

Однак у міру оволодіння студентами основами педагогічної майстерності відбувається формування об'єктивної самооцінки, створення ситуації критичної самооцінки. Цей процес у студентів експериментальних груп супроводжується постійним рівнем зростання задоволеності як професією педагога, так і результатами різних видів педагогічних практик. Позитивне ставлення до педагогічної професії спостерігалось у 83,7% випускників експериментальних груп, проти 37,8% у контрольних групах. Виявлено суттєві розбіжності у зміні ієрархії мотивів виховної діяльності. У студентів експериментальних груп пріоритетними виступили цінності педагогічної професії. У контрольних групах домінуючими виявилися мотиви, що прямо не співпадають з предметом педагогічної діяльності. Окреслені тенденції простежуються не тільки на початковому, але й на завершальному етапах дослідження.

Узагальнення отриманих даних свідчить про суттєве зростання показників сформованості педагогічних умінь в експериментальних групах, які пройшли через розвивальну технологію навчання у процесі вивчення усіх педагогічних дисциплін і в період різних видів практик, значно вище середнього значення показників контрольних груп, які навчалися за традиційною системою. Це свідчить про ефективність розробленої дидактичної системи та запровадженої розвивальної технології.

У розділі проаналізовано основні напрями професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Обґрунтовано, що педагогічна освіта виступає як цінність для особистості майбутнього педагога та суспільства і містить антропологічний та аксіологічний потенціал, який постає підґрунтям для розкриття здібностей і формування ціннісних орієнтацій особистості у процесі її професійного становлення. Різноманітні освітні програми підготовки вчителя повинні утверджувати ціннісно-сміслові засади, культурно-освітній простір, в якому майбутній учитель має розвивати, досягати ті чи інші духовно-моральні цінності педагогічної культури.

Водночас розглянуто і такий системоутворювальний, інтегральний показник як компетентність педагога, що являє єдність

теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності, до виконання професійних функцій, за якими основні параметри професійної компетентності задаються функціональною структурою професійної діяльності, що включає, як відзначалося, ряд теоретичних та практичних умінь: аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, організаторських, комунікативних тощо. У педагогічній теорії виділено певні види структур професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну. Визначені компетентності означають зрілість людини у професійній діяльності, професійному спілкуванні, у становленні особистості професіонала, його індивідуальності. Насамперед майбутні вчителі мають оволодіти філософськими знаннями про світ, суспільство, людину; історичними знаннями про закони еволюції суспільства, культури, науки; культурологічними – про розвиток суспільних систем та їх культурними особливостями; про цінності (релігійні, політичні, соціальні); психологічними – про соціальні установки, поведінку людей; загальнокультурні: про культурно-історичну унікальність національної і світової історії; знання рідної мови і культури народу, а також інших народів тощо.

Виділено засоби досягнення духовно-моральних цілей: вітчизняна гуманітарна культура; ціннісно-орієнтаційні доміанти, традиції, мораль, мистецтво, релігія, освітнє середовище ВНЗ, що сприяє особистісному розвитку. На основі аналізу сучасних наукових підходів визначено *педагогічні умови* формування професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей: гуманістична спрямованість процесу розвитку духовної сфери майбутнього фахівця; здійснення індивідуально-творчої професійної підготовки студентів; наявність професійно спрямованого культурно-розвивального середовища; створення в процесі організації і здійснення професійної підготовки ефективних емоційних стимулів; наявність професійного зразка – особистості викладача ВНЗ; досвід культуротворчої, духовно спрямованої діяльності; наявність власної позиції; вивчення та засвоєння майбутніми вчителями кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду, пов'язаного із упровадженням нових технологій, прогресивних форм організації навчально-виховного процесу; ознайомлення з передовими педагогічними технологіями, сучасними засобами освіти і виховання духовно-морального спрямування.

Простежено розвиток педагогічної креативності майбутніх учителів, що передбачає врахування сукупності педагогічних умов, необхідних для формування педагогічної креативності як чинника розвитку професійних цінностей педагогічної професії, що є інструментально-методологічною складовою концепції. Останнє включає три провідні групи: науково-педагогічні (мікропідходи в педагогічному процесі, на основі яких будується зміст і педагогічні комунікації в освітньому процесі); організаційно-педагогічні (блоково-модульна організація освітнього процесу); освітньо-дидактичні (сукупність засобів і методів, що реалізуються в навчальному процесі). Саме такий підхід спрямований на розвиток педагогічної креативності та професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів.

У документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Міжнародної організації праці, Ради Європи, Європейської асоціації педагогічної освіти та ін. відзначено провідну роль освіти і педагога, який виступає „носієм суспільних та освітніх змін”. Вища педагогічна школа орієнтована на покращення професійної підготовки майбутніх педагогів як таких, що у майбутньому будуть спроможні керувати своїми потребами у знаннях, готових до їх безперервного збагачення, до інновацій, наукового творчого пошуку, здатних формувати чіткі особисті цілі, враховувати свої можливості для досягнення успіху у педагогічній діяльності. Такий підхід має сприяти успішному самоутвердженню майбутнього вчителя і в подальшому – його особистісному та професійному самовдосконаленню.

Науковці диференціюють умови, за якими процес самоосвіти набуде ефективності, якщо: в ньому реалізується потреба педагога до власного розвитку і саморозвитку; педагог володіє способами самопізнання й самоаналізу педагогічного досвіду. Останній є чинником зміни освітньої ситуації. Учитель починає краще усвідомлювати як позитивні, так і негативні аспекти своєї професійної діяльності, стає більш відкритим для змін; у нього розвивається здатність до рефлексії, до педагогічної творчості, дослідницького пошуку.

У Житомирському державному університеті імені І. Франка розроблено технологію формування продуктивної самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів, яка постає сукупністю приведених у систему дій або операцій, пов'язаних з майбутньою професійною

самоосвітою, та згрупована з урахуванням особливостей етапів формування професійної самоосвітньої діяльності. На рівні поетапного цілеутворення конкретизується стратегічна мета відповідно до етапів формування продуктивної самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: адаптивний, актуалізаційний, трансформувальний.

Таким чином, розроблена дидактична системи дала можливість ефективно цілеспрямувати основні напрями професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

---

Модернізація системи вищої освіти в Україні пов'язана із входженням України у європейський та світовий освітній простір і характеризується поєднанням традицій, що склалися у вітчизняній вищій школі, з інноваційними ідеями. Монографія складається із чотирьох розділів. У першому розділі аналізуються тенденції та перспективи модернізації вищої освіти. Для сучасної системи університетської освіти притаманні такі тенденції: орієнтація на європейські та світові освітні стандарти, розвиток багаторівневої освітньої системи, потужне збагачення ВНЗ сучасними інформаційними технологіями, широке включення в систему Internet, розвиток інноваційних технологій навчання, створення університетських комплексів, поширення дослідницько-експериментальної роботи з апробації нових навчальних планів, створення авторських підручників, посібників, навчального забезпечення, розробка освітніх стандартів, нових структур управління тощо.

Крім того у вітчизняній системі вищої освіти простежуються і загальні тенденції розвитку: спрямованість на формування навичок самостійного пошуку перспективних напрямів методології досліджень й новітніх науково-методичних розробок; оптимістичний погляд на можливості усіх дітей, незалежно від їх природного потенціалу і соціального положення, успішно здобувати освіту за умови кваліфікованого викладання; засвоєння знань повинно мати творчий характер і закладати основу для науково-дослідної і конструкторсько-проектної діяльності; посилення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу шляхом розвитку варіативних освітніх програм, орієнтованих на різні категорії студентів; активний пошук нової методичної системи, яка спрямована не тільки на інтелект особистості, але й на її емоційну та підсвідому сферу студента як суб'єкта навчального процесу; упровадження принципів безперервної освіти – системи базових ідей, які необхідно впроваджувати у процесі конструювання системи освітніх закладів, супроводжуючих людину в різні періоди її життя; істотне трансформування змісту вищої освіти, що передбачає посилення соціальної і гуманітарної її складових.

Отже, вищі навчальні заклади можуть вважатися інноваційними, якщо: університет являє собою науково-освітній мегаполіс і постає як центр науки, освіти, культури; основні принципи розвитку освіти у виші передбачають зв'язок науки і практики, спадкоємність між рівнями освіти, громадянське виховання, інтелігентність, духовність університетського життя; навчально-виховний процес будується з урахуванням глобалізаційних та євроінтеграційних процесів; ґрунтується на принципі природовідповідності; педагогічна система еволюціонує в гуманістичному напрямку; поєднуються традиційні педагогічні напрацювання із сучасними інноваціями, а також навчальна робота з науково-дослідною; відбувається впровадження у навчальний процес сучасних технологій; здійснюється університетизація вищої освіти, її самофінансування, оновлення змісту з урахуванням вимог світових стандартів, спрямований на саморозвиток вищої школи; відбувається розробка нового покоління варіативних підручників і навчальних посібників, орієнтованих на цінності вітчизняної та світової культури, сучасного демократичного суспільства; система освіти працює з випередженням.

Доведено, що сучасна педагогічна освіта характеризується парадигмальною спрямованістю і має ґрунтуватися на таких парадигмальних засадах як: парадигма діалогу культур, міждисциплінарна парадигма, парадигма цілісності, рефлексивна парадигма педагогічної діяльності, людиноцентриська освітня парадигма, ноосферна парадигма, парадигма інноваційного розвитку. Модернізація освіти означає відповідність освітнього процесу певним вимогам сьогодення і майбутнього, приведення її відповідно до сучасних вимог новітньої педагогічної теорії, вітчизняного та світового досвіду. В умовах сьогодення має відбутися кардинальна зміна пріоритетів в освітянській діяльності.

Відтак, освіта і наука в умовах євроінтеграційних та глобалізаційних процесів постають пріоритетними чинниками соціально-економічного, духовного та культурного розвитку країни. За цих умов особливого значення набуває проблема інновацій у сфері знань. У роботі проаналізовано історико-педагогічні, теоретико-методологічні засади та прикладні аспекти, досвід педагогів-новаторів та авторських шкіл й закономірності функціонування та розвитку інноваційних освітніх процесів. Розглянуто інноваційну спрямованість педагогічної діяльності, що містить і таку складову, як



впровадження результатів педагогічних досліджень у практичну діяльність. За критерієм інноваційного потенціалу виділяють такі нововведення: вдосконалення, пов'язані з модифікацією, раціоналізацією, модернізацією; радикальні нововведення, пов'язані з трансформацією традиційної системи в альтернативну; комплексні (комбінаторні), що охоплюють елементи як удосконалення, так і трансформації. У цьому напрямі схарактеризована діяльність поліструктурного інноваційного консалтингового навчально-науково-виробничого комплексу "Полісся", який функціонує у Житомирському державному університеті імені Івана Франка. Комплекс об'єднав понад 20 навчальних закладів області, його діяльність спрямована не лише на реалізацію системи неперервної освіти, якісний відбір абітурієнтів на навчання в університеті, а й на започаткування низки важливих комплексних науково-педагогічних проектів. В університеті здійснюється міжнародна співпраця у межах Консорціуму університетів Великої Волині та Консорціуму українських університетів і Варшавського університету за такими напрямками: створення спільних наукових лабораторій з фундаментальних та прикладних наукових досліджень у сфері природничо-математичних, гуманітарних та психолого-педагогічних наук; співробітництво в галузі видавничої діяльності щодо публікації результатів наукових досліджень; обмін студентами магістратури, обмін аспірантами для підготовки за окремими спеціальностями; організація і проведення спільних міжнародних викладацьких, студентських/аспірантських наукових конференцій. Важливим є також і співробітництво університету у сфері науково-педагогічних досліджень. Зокрема викладачами кафедри педагогіки підтримуються наукові зв'язки з науковцями республіки Польщі – Вищої педагогічної школи у Варшаві, Краківського педагогічного університету, Вищої школи менеджменту у м. Лігніці; Чехії – з Оломоуцьким університетом та ін.

Відтак, Житомирський державний університет імені Івана Франка виступає освітнім, культурним та науковим центром Поліського регіону, який через діяльність ННБК "Полісся", університетських та міжвідомчих науково-дослідних центрів та лабораторій, забезпечує координацію спільної діяльності науковців навчальних закладів, дає можливість накопичувати інноваційний довід та впроваджувати сучасні технології в освітню сферу Житомирщини.

У монографії простежено історію виникнення інновацій у зарубіжній та вітчизняній педагогічній науці, представлено їх класифікацію. Проаналізовано інноваційні освітні технології в системі професійно-педагогічної підготовки. Зазначено, що інновації у вищій школі передбачають: вивчення, узагальнення та поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду в цій сфері; створення електронної бази даних про інновації у вищій освіті, організацію науково-дослідницьких (фундаментальних і прикладних) та навчально-методичних проектів з проблем професійної освіти; проведення конференцій, семінарів, упровадження дистанційної освіти тощо. Важливу роль відіграє інноваційна позиція викладача, яка характеризується творчою активністю, мобільністю, здатністю до сприймання і реалізації новітніх ідей, розвиненою рефлексією, спрямованістю на проєктований результат.

Інноваційна спрямованість педагогічної освіти визначається євроінтеграційними процесами, потребою оновлення системи вищої освіти, її методології, технології і методики організації навчально-виховного процесу, утвердженням інноваційної позиції педагога, врахуванням особливостей сучасних ринкових відносин, необхідністю готувати конкурентноспроможного фахівця. Нагальною постає проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки у практику, що потребує розробки теорії створення інновацій у системі освіти, обґрунтування її методології, створення технології практичного застосування освітніх інновацій у контексті виявлених загальних законів протікання інноваційного процесу.

У роботі представлено результати дослідження науковців ЖДУ імені Івана Франка, які розробили інноваційні технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів за різними напрямками, з урахуванням сучасних наукових підходів; технології розробки нового покоління підручників та навчальних посібників з усіх педагогічних дисциплін, технології роботи з обдарованою студентською молоддю тощо. Інноваційні напрацювання в університеті засвідчили про суттєві зміни у процесі підготовки майбутніх учителів: сформовані цільові установки на ідеї гуманістичної, особисто-орієнтованої педагогіки; зріс рівень готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності; розширився та збагатився арсенал сучасних інноваційних методів і технологій, форм та засобів, сформувалась потреба у

самоосвіті, самовихованні, саморозвитку.

У монографії проаналізовано 27-річна діяльність Житомирської науково-педагогічної школи: історія її становлення від аналітико-пошукового до етапу систематизації та концептуалізації наукових знань. У її діяльності реалізовано наступні концепти: методологічний, теоретичний, ціннісно-світоглядний, технологічний. Обґрунтовано і впроваджено сучасні наукові підходи до професійно-педагогічної підготовки вчителя, уточнено терміносистему, пов'язану з професіоналізмом діяльності педагога, особистісним та професійним зростанням майбутнього вчителя/фахівця. Представлено науково-методичні центри, науково-дослідні та науково-методичні лабораторії, які розробляють перспективні напрями підготовки сучасного вчителя: розвиток обдарованості студентської молоді, інноваційні технології, форми та методи навчання та виховання, проблеми педагогічної підготовки студентів магістратури, особливості освітньо-виховної системи Полісся, проблеми акмеології освіти, андрагогіки. Розглянуто наукові зв'язки школи з НДІ НАПН України.

Результати діяльності наукової школи неодноразово було представлено й отримано схвальну оцінку на міжнародних виставках, форумах, конференціях. У межах школи здійснюється широка міжнародна співпраця, до якої залучені і студенти-дослідники, які брали участь у міжнародному проекті "Науковий дебют 2011-2014". Відтак, науковцями школи проведено значну роботу, спрямовану на збагачення теорії і методики професійної освіти, теорії і методики виховання. Визначено перспективні напрями дослідження: подальша розробка теоретико-методологічних засад професійно-педагогічної освіти, теоретичні і методичні основи проблеми особистісного і професійного розвитку майбутніх учителів, духовно-моральні засади розвитку майбутніх фахівців, проблема обдарованості у сучасному вимірі, теоретичні й методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, розробка інноваційних педагогічних технологій, теоретичні й методичні засади розвитку креативної освіти в системі неперервної професійної освіти, етнопедагогічний компонент освітньо-виховних систем України.

На основі здійсненого аналізу було виявлено та проаналізовано тенденції системи вищої освіти й особливості її модернізації,

простежено розвиток інноваційних процесів у вищій школі, діяльність Житомирської науково-педагогічної школи, яка робить певний внесок у розробку теоретико-методологічних та теоретико-методичних засад професійно-педагогічної діяльності і професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Сучасний рівень розвитку теорії і методики професійної освіти, складність, багатовимірність педагогічної практики потребує звернення до різноманітних підходів, як до таких, що пройшли широку апробацію, так і до інноваційних наукових підходів. У дослідженні представлено сукупність комплексів наукових підходів, які відображають логіку професійної підготовки майбутніх фахівців: *загальнометодологічні наукові підходи*, які цілеспрямовують професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів: ноосферний, цивілізаційний, історико-педагогічний, наративний, фундаменталізаційний, парадигмальний, системний, синергетичний, інтегративний, амбівалентний; *професійно-орієнтовані підходи*, які характеризують, суб'єктів освіти та їх взаємодію: суб'єктний, особистісно орієнтований, діалоговий, партисипативний, персонологічний, індивідуальний, диференційований, ресурсний; підходи, які обґрунтовують як загальне, так і особливе в педагогічній професії, структуру, зміст, форми, методи професійної підготовки: професіографічний, герменевтичний, задачний, контекстний; підходи, які характеризують процесуальні характеристики професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: праксеологічний, діяльнісний, технологічний; *ціннісно-сміслові наукові підходи*: антропологічний, аксіологічний, культурологічний, середовищний, регіональний; підходи, які характеризують результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки: акмеологічний, компетентнісний; рефлексивний; *інноваційні підходи*, які окреслюють інноваційну спрямованість професійно-педагогічної підготовки вчителя: проектний, конструктивний, творчий, інноваційний, креативний, евристичний. У роботі аналізуються кожен з представлених підходів і наводяться приклади їх практичного впровадження у професійну підготовку вчителя.

У межах *загальнометодологічного підходу* розглянуто системний підхід. На основі аналізу соціально-філософських течій, психолого-педагогічних концепцій діяльності простежено процес застосування системного підходу до аналізу виховної діяльності вчителя.

Передусім, визначено її предметну специфіку, ієрархічну побудову, цілі, генезу, динаміку, результати розвитку як педагогічної системи. Наукова систематика плюралістичних течій дозволила виділити різноманітні форми прояву виховної діяльності: ціннісно-орієнтаційні, формувальні (перетворювальні), культуротворчі, комунікативні, що дають уявлення про її змістову, якісну характеристику і які співвідносяться з її структурою. Отже, професійна виховна діяльність має універсальний, багатовимірний характер. У своєму предметному просторі вона втілює увесь спектр повнокровного людського буття й одночасно стимулює процес розвитку і становлення молодого людини, її світобачення, світ пізнання нею людської культури, соціального досвіду.

Досліджено *професійно-орієнтовані наукові підходи* Доведено, що історико-педагогічний аналіз становлення проблеми професійної виховної діяльності педагога засвідчив її зумовленість суспільно-економічними й політичними чинниками, що вплинуло на розвиток шкільництва в Україні та створення самобутніх національних систем виховання. Діяльність вихователя розглядається як нормативно-ухвалений спосіб передачі, трансляції молодому поколінню соціального досвіду. Структура виховної діяльності в сучасному розумінні ще не була окреслена. Проте найбільшою мірою визначено вимоги педагогічної професії стосовно діяльності й особистості вчителя. Зокрема, виділяються такі принципи та напрями, що притаманні виховній діяльності педагога-професіонала: етнософічність (учитель як носій успадкованих духовних надбань українського народу), культуровідповідність (органічний зв'язок праці вихователя з історією і культурою народу), гуманізм (особистість вихованця є метою, змістом і результатом виховного процесу; повага, доброзичливість, оптимізм, чуйність – основні виховні якості), демократизм (створення умов для розвитку незалежності особистості), природовідповідність (урахування й стимулювання природних задатків учня). Одночасно в літературі постійно зверталася увага на моральні, духовні якості педагога-вихователя, його інтелектуальні властивості, рівень освіченості, професійну майстерність, компетентність.

Виявлено, що у контексті компетентнісного підходу, компетентність та компетенція, є не стільки взаємно доповнюючими категоріями, скільки генетично орієнтованими, за умови коли

компетенція може розглядатися як особистісна база для формування і розвитку компетентності. Нині спостерігається тенденція до перебудови парадигми формування компетентного педагога, яка окрім визначених чинників його професійної кваліфікації враховує систему особистісних якостей учителя, соціальну спрямованість його діяльності та здатності до самовдосконалення, професійного зростання, особистісного саморозвитку, самовдосконалення.

Досліджено й специфіку технологічного підходу впровадження особистісно орієнтованого підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, яка полягає в тому, що педагогічна діяльність є складною і багатогранною, містить множину непередбачених педагогічних ситуацій. Тому творчий характер педагогічної професії не потребує повної деталізації та конкретизації усього навчального процесу. Доцільно запропонувати альтернативні варіанти навчально-виховного процесу у вищій школі при збереженні загального курсу на конкретизовані цілі. Модернізація системи освіти передбачає не тільки зміни у змісті та структурі загальної середньої освіти, але й потребує особливої уваги до проблеми підготовки вчителя, який має усвідомлювати свою позицію як суб'єкта особистісного і професійного зростання і вміти досягати поставлених педагогічних цілей. З урахуванням особистісної позиції, вчитель має виступати не лише транслятором знань, але й бути людиною культури і вселюдських цінностей, "провідником ідей державотворення і демократичних змін". Пріоритетною постає підготовка вчителя-вихователя спроможного вчити не лише власному предмету, а здійснювати соціально-культурні зв'язки в процесі навчання. При цьому відбувається переорієнтація вчителя від просвітництва до здійснення культуротворчої місії від авторитарно-маніпулятивної педагогіки до педагогіки особистісно-орієнтованої, комунікативної.

Виокремлено особливості впровадження задачного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя. Доведено важливість професійного педагогічного мислення практичного типу вчителя, яке характеризується високим рівнем розвитку процесів аналізу, рефлексії, прогнозування і трансформації. У контексті задачного підходу педагогічна діяльність трактується як проектування і розв'язання різноманітних задач у навчально-виховному процесі. Розроблено загальну технологію розв'язання стратегічної

педагогічної задачі яка вміщує наступні етапи: підготовчий, діагностичний, проектувальний, реалізація евристичної програми, визначення засобів, форм та методів розв'язання педагогічної задачі, узагальнення й оцінки наслідків розв'язання педагогічної задачі. Створено поетапну методику формування вмінь професійно розв'язувати педагогічні задачі з такими етапами: інформаційно-ознайомлювальний, формувальний, реалізаційний, оцінно-узагальнюючий. Відтак, майбутні вчителі, спираючись на положення задачного та інших наукових підходів, оволодівають основами педагогічної майстерності.

Проаналізовано *ціннісно смислові наукові підходи* у професійному становленні майбутнього вчителя. Зокрема, простежено розвиток особистості як суб'єкта праці впродовж життя, його етапи та стадії розвитку суб'єкта праці відповідно до вікового розвитку людини. Загалом, сам процес професійної підготовки виявляє цикли – певні етапи:

- 1) оволодіння основами професійної майстерності;
- 2) набуття конкретного професійного досвіду;
- 3) утвердження власної позиції;
- 4) оволодіння знаннями, вміннями, навичками, способами у професійній сфері;
- 5) подальше самовдосконалення;
- 6) постійний саморозвиток, самовдосконалення.

Циклічність зумовлює побудову навчального процесу у напрямку реалізації таких компонентів:

- 1) цілемотиваційний (формування мотивації до навчання);
- 2) змістовий (формування змісту навчання);
- 3) операційно-діяльнісний (формування способів та прийомів навчальної діяльності);
- 4) рефлексивний (рефлексія, усвідомлення процесу діяльності);
- 5) контрольно-оцінний (усвідомлення й оцінка діяльності, її свідоме контролювання).

Культурологічний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя передбачає виявлення естетико-культурного потенціалу навчальних дисциплін.

Науковці визначають культурологічну освіту майбутніх педагогів як:

- 1) процес засвоєння загальнокультурного досвіду людства;
- 2) результат засвоєння у вигляді системи знань, умінь і навичок;
- 3) систему аудиторних і позааудиторних форм навчальної діяльності;
- 4) цінність, що вмотивовує входження вчителя в соціокультурне і професійне середовище.

У процесі поетапної професійної підготовки в емоційно-ціннісній сфері майбутні педагоги набувають педагогічний досвід, що сприяє усвідомленню ними сутності та цінності педагогічної професії, оволодінню комплексом професійних умінь, зокрема вони стають спроможними проектувати індивідуальну траєкторію власної професійної діяльності; визначають позицію педагога-професіонала, розвивають прагнення до професійного зростання, до саморозвитку; формують індивідуальний стиль педагогічної діяльності; прагнуть до творчого пошуку, інновацій у професійній праці;

Визначено психолого-педагогічні умови організації ціннісно орієнтованої системи навчання, що передбачає розвиток професіоналізму педагога, який вміщує професійно значущі цінності, якості особистості, професійну компетентність, культуру педагогічної діяльності. Такий підхід допомагає майбутнім педагогам усвідомити власне професійне "Я" як носія певних педагогічних цінностей, розуміння відповідальності за долю майбутніх поколінь. Ціннісно орієнтована система навчання передбачає: розробку інноваційної технології, яка вміщує низку педагогічних задач та проблемних ситуацій, рольових ігор, індивідуальних завдань, дискусій, розробку проектів тощо. Отже, система організації ціннісно орієнтованого навчання повинна передбачати: створення сучасного інформаційного поля відповідно до сучасних вимог; визначення головних принципів, форм і змісту наукової та методичної підготовки нової генерації педагогів; практичну реалізацію ціннісно орієнтованого змісту освіти, розробку авторських програм з педагогічних дисциплін, навчально-методичного забезпечення, апробацію авторських моделей навчального процесу, впровадження ціннісно орієнтованих навчальних технологій; створення сприятливого освітнього середовища для суб'єктів навчання.



На сучасному етапі розбудови незалежної української держави актуалізуються завдання вдосконалення підготовки нової генерації педагогічних кадрів з урахуванням регіональних особливостей зазначеного процесу. Актуалізовано проблеми освіти у контексті розвитку регіональних освітніх просторів, які постають у центрі уваги наукової спільноти. Регіональний підхід до вивчення освітніх процесів передбачає, за Концепцією сталого розвитку, формування розвиненої національно-історичної самосвідомості, дослідження етнокультурної стабільності регіонально локальних систем на основі оцінки рівня гармонізації культурно-освітнього потенціалу, популяризацію ідей сталого розвитку на регіональному рівні. Упровадження регіонального підходу здійснено на основі досвіду ЖДУ імені Івана Франка.

Розглянуто *інноваційні наукові підходи* у творчій педагогічній діяльності та професійній підготовці майбутнього вчителя. З цією метою вивчено специфіку педагогічної творчості, яка пов'язана з характером процесу та його результатом – зростаючою особистістю.

Педагогічна творчість – це завжди співтворчість, яка пов'язана з творчістю самого педагогічного колективу і кожного учня. Самі учні складні, динамічні, неповторні. Дійовий засіб сьогодні, може втратити привабливість завтра. Важливо відзначити публічність педагогічної творчості, яка здійснюється у навчально-виховному процесі, у спільній діяльності з колегами. Останнє вимагає від педагога вміння управляти своїм психічним станом, викликати у себе і в учнів творче натхнення. Специфічним у педагогічній творчості є її "інструмент" – особистість педагога-творця. Специфічним є сам процес як взаємотворчість партнерів, і результат – знання, вміння, навички, здібності, почуття, ідеали. Тому важливо розвивати у майбутніх педагогів прагнення до творчого пошуку, інновацій.

У зв'язку з визначеними положеннями необхідно здійснювати підготовку майбутніх учителів до інноваційної діяльності, що потребує використання в навчальному процесі інноваційних педагогічних технологій та ІКТ. Окреслено пріоритетні шляхи підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності: індивідуалізація процесу навчання та розвиток творчого потенціалу студентів; розвиток гнучкості мислення, здатності орієнтуватися в нових програмах та інноваційних технологіях, методах і прийомах

педагогічної діяльності; розвиток здатності до роботи, побудованої на засадах педагогіки співробітництва; формування інтегративного підходу до викладання предметів педагогічного циклу; розвиток уявлення про можливості роботи з науково-педагогічною літературою з використанням ресурсів мережі Інтернет; формування вмінь і навичок роботи з електронними бібліографічними базами даних; розширення та поглиблення знань у сфері роботи з різними джерелами інформації.

Відзначено роль педагогічних здібностей у професійній діяльності вчителя, без яких неможливо досягнута високого рівня професіоналізму. Педагогічні здібності визначаються за показниками діяльності учнів:

- 1) глибина і різносторонність їх знань;
- 2) інтерес їх учнів до предмету;
- 3) інтерес учнів до складних розділів предмету;
- 4) уміння самостійно працювати над предметом;
- 5) встановлення міжпредметних зв'язків.

Таким чином, тільки розвинені педагогічні здібності входять у структуру педагогічної діяльності, сприяють досягненню проєктованих цілей, формуванню професійної компетентності і викликають позитивні зміни в особистісній сфері вихованців, спрямовують їх на розвиток дослідницьких здібностей.

У цьому напрямі важливою постає Концепція формування і розвитку креативного мислення у майбутніх учителів, яка розробляється у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, на основі креативного підходу. Згідно концепції на особливу увагу заслуговують наступні положення: підвищення статусу педагогічної професії у сучасному суспільстві, ролі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у загальній системі освіти; підвищення рівня методологічної освіти – формування у студентів професійного мислення; подальше інтегрування усіх психолого-педагогічних дисциплін в єдину цілісну систему наукового знання про основи професійної майстерності вчителя – розвиток у майбутніх педагогів методологічної культури, ерудиції, здатності до творчого пошуку, гуманних рис особистості; розвиток креативності майбутніх педагогів у процесі навчально-науково-дослідницької та самостійної діяльності.

На основі проведеного дослідження виділено психолого-педагогічні умови, що сприяють упровадженню креативного підходу у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, орієнтації їх на творчий пошук. Це творча взаємодія викладачів та студентів у навчальному процесі при вирішенні професійно орієнтованих навчальних проблем; актуалізація розвивального потенціалу психолого-педагогічних дисциплін; активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів; створення творчого, психологічно комфортного середовища у ВНЗ; залучення майбутніх педагогів до науково-дослідної діяльності; співпраця з викладачами-науковцями у межах науково-педагогічної школи, залучення студентів до процесу самооцінки особистісних та професійних досягнень. Водночас креативний підхід передбачає організацію професійної підготовки як процесу розв'язання розвивальних задач.

Під час дослідження була розроблена типологія та технологія розв'язання професійно орієнтованих задач та створено відповідний навчальний посібник. Це дає можливість перетворити навчальний процес у механізм трансляції професійних цінностей, моральних принципів. У "проблемному" навчальному просторі створюється креативне середовище, яке формує у майбутніх учителів уміння проектувати траєкторію та перспективу власного професійного зростання, саморозвитку духовного, морального, інтелектуального й емоційного потенціалу.

Доведено актуальність проблеми професіоналізму виховної діяльності педагога. Останнє зумовлено протиріччям між соціальною потребою у вчителів, здатних розвивати духовно-моральні якості дітей, молоді, та недостатньою розробленістю теорії та методики вдосконалення професійної виховної діяльності. Крім того у суспільстві продовжують діяти застарілі стереотипи щодо важливості освіти і недооцінювання процесу виховання, що призводить до багатьох негативних проявів у молодіжному і дорослому середовищі, до важких соціальних наслідків у цілому в державі. Тому виникає нагальна потреба вивчити та проаналізувати сутність та особливості виховної діяльності педагога загальноосвітніх закладів, моделі її вищих рівнів з метою вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, спроможних у майбутньому здійснювати виховання справжньої людини – високорозвиненої особистості, громадянина-патріота, фахівця.

Отже, особливого значення набуває проблема нової якості виховної діяльності вчителя, яка пов'язана з його особистим впливом на становлення суб'єктності учнів, з гуманізацією взаємовідносин у середовищі їх життєдіяльності й охоплює не тільки навчальний, але й виховний процес, що реалізує суб'єкт-суб'єктні відносини між учителем і учнями. У монографії за допомогою методу контент-аналізу уточнено базові поняття теорії вдосконалення професійної виховної діяльності: "виховання", "виховна діяльність", "професіоналізм виховної діяльності" "педагогічне вміння з виховної роботи з учнями", "виховна ситуація", "виховна задача". На основі проведеного категоріального аналізу сформульовано базове поняття "виховання" – це процес свідомого розвитку самостійної особистості, який здійснюється під керівництвом педагога-вихователя в ході спільної діяльності, спрямованої на оволодіння вихованцями способами морального розвитку і досвідом суспільних відносин. Виділено специфічні ознаки виховної діяльності: цілеспрямованість, багатофакторність, творчий характер, соціальну спрямованість, двосторонній характер, перспективність, спрямованість у майбутнє. Проте сам процес виховання відрізняється проблемним, нерідко непередбачуваним характером, тому виникла потреба у створенні типології виховних задач, які у подальшому було поглиблено і розроблено типологію професійно орієнтованих педагогічних задач. У зв'язку з цим проаналізовано особливості професійного мислення вчителя як продуктивного ресурсу навчально-виховного процесу, обґрунтовано основні види виховних задач, виявлено одиничне і типове в процесі аналізу педагогічних ситуацій. Виходячи з цих положень, професійна виховна діяльність визначено як процес володіння викладачем мистецтвом професійного проектування і розв'язання виховних задач зі своїми вихованцями й одночасно здатністю готувати їх до продуктивного вирішення задач в особистісній і майбутній життєтворчій та професійної діяльності.

Відповідно до логіки дослідження виявлено сутність та особливості виховної діяльності педагогів у роботі з учнівською молоддю, змодельовано педагогічну систему "педагог – учнівська група". Виокремлено критерії оцінки професійної майстерності педагога-вихователя у цьому напрямку, здійснено порівняльний аналіз виховної діяльності педагогів з різним рівнем професійної майстерності. Розроблено модель структури педагогічних умінь з

виховної роботи з учням, проведено структурний аналіз діяльності педагогів-вихователів. Досліджено факторну структуру процесу оволодіння педагогічною майстерністю в роботі з учнівською молоддю. Здійснено дослідження факторної структури процесу оволодіння педагогічною майстерністю в роботі з учнівської молоддю. Результати дослідження підтвердили, що факторна структура педагога-майстра більш збагачена і значно різноманітніша порівняно зі структурою педагогів-немайстрів. Для педагогів-майстрів отримані фактори відрізняються більшою складністю, поглибленістю, взаємопроникливістю показників, які в них містяться. Загальним для двох груп є вирішальна роль фактора часу, що дає можливість поступово вдосконалювати виховну майстерність класних керівників. Доведено, що факторна структура педагогів-немайстрів збіднена і свідчить про необхідність значного підвищення рівня своєї професійної майстерності. Графічне зображення дало можливість уявити особливості факторної структури майстра, що характеризується, з одної сторони, достатньо високим рівнем інтегрованості виявлених факторів і, разом з цим, значною їх самостійністю. Цим, мабуть, можна пояснити високу результативність педагогічної діяльності вчителя-майстра у роботі з учнівською молоддю. Для педагога-немайстра притаманна зворотна тенденція: факторна структура характеризується низьким рівнем інтегрованості, роз'єднаністю своїх окремих компонентів. Останнє, може пояснити те положення, що педагоги-немайстри у своїй більшості не можуть досягнути вершин педагогічної майстерності.

На основі проведеного дослідження виявлено закономірності професійної виховної діяльності педагога загальноосвітнього закладу. Важливим результатом дослідження є побудова моделей вищих рівнів виховної діяльності педагога загальноосвітнього закладу, які слугують для майбутніх педагогів еталоном, акме-вершинами в особистісному та професійному зростанні, постійному самовдосконаленні.

Вже наголошувалося про неоднозначне ставлення до проблем виховання, що негативно позначається на процесі професійної підготовки вчителя-вихователя, в якій продовжує домінувати тенденція першорядності фахових і другорядності педагогічних дисциплін, хоча на словах декларується протилежне. У зв'язку з такими обставинами виникають принципові протиріччя у процесі підготовки вчителя-вихователя: між об'єктивними вимогами

суспільства і суб'єктивними утрудненнями, стереотипним мисленням, традиційними підходами у цій сфері; між типовою системою підготовки вчителя та індивідуально-творчим характером виховної діяльності; між застарілими формами, методами, засобами викладання педагогічних дисциплін та потребою ВНЗ, школи у впровадженні у навчальний процес інноваційних педагогічних технологій, що мають виховуючий, стимулюючий характер. Ураховуючи ці обставини було вивчено стан проблеми підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності.

Одним із перспективних і продуктивних напрямів є використання інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Дослідження здійснювалося в межах технологічного підходу до побудови процесу навчання в цілому. Аналіз програм педагогічних курсів показав їх недосконалість. Наукові дослідження з проблеми теорії і змісту освіти свідчать про те, що навчальні програми повинні відображати тезаурус знань, умінь, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної реальності, міжсуб'єктні взаємодії. Одночасно структурний аналіз освіти мають включати процесуально-технологічну підсистему за ознакою "процес-результат". Проте у програмах традиційно переважали лише знання у вигляді наукових ідей, теорій, законів, принципів, системи понять. Інші елементи у програмах не конкретизувалися: відсутній перелік основних навчально-виховуючих, розвивальних цілей і проєктований рівень їх досягнення, а також перелік загальнопедагогічних умінь як практичний результат вивчення педагогічних курсів, не виокремлювалися проблеми, які студенти мають навчитися творчо вирішувати, відсутній і перелік типових професійно-педагогічних задач, котрі майбутні педагоги мають навчитися розв'язувати, не виділялися форми і засоби контролю провідних компонентів змісту навчального предмету. Названі компоненти програми розроблялися творчо працюючими викладачами самостійно.

Відзначені недоліки характерні і для підручників з педагогічних дисциплін. Як зазначають у своїх дослідженнях науковці, вони потребують значного оновлення змісту, усунення кон'юнктурщини, схоластики, догматизму та ідеологічних настанов у вигляді декларативних схем, гасел. Справедливо зазначено, що заідеологізованість чинних у попередні роки навчальних програм

педагогічних курсів дійсно не сприяла засвоєнню студентами специфічних завдань різних типів середніх освітніх установ і організації навчально-виховного процесу в них, не націлювало фахівців на творчих пошук.

Крім того, проведені дослідження в різних регіонах України випускників вишів та молодих учителів щодо пропозицій у напрямку покращення професійної підготовки вчителя-вихователя, засвідчили про необхідність посилення практичної і технологічної спрямованості педагогічних курсів і наближення викладання до потреб середніх освітніх закладів, учнівської молоді, введення у навчальний процес системи педагогічних задачних ситуацій, упровадження гнучких, варіативних форм, методів, прийомів виховної роботи із різними категоріями учнівської молоді, посилення практичної спрямованості навчального процесу.

Таким чином, вивчення стану підготовки в теорії і практики підготовки свідчить про необхідність внесення суттєвих змін у процес викладання педагогічних дисциплін з метою посилення професійної підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи з учнівською молоддю.

Відтак, виникла потреба у створенні дидактичної системи, яка б передбачала – зміни у цілях, завданнях, змісті, засобах навчальної діяльності, статусі студента і викладача, що привело до необхідності застосування системного технологічного підходу за певними вимогами: вибір критеріїв оцінки ефективності запропонованої дидактичної системи, аналіз різнорівневих моделей виховної діяльності; дослідження впливу об'єктивних і суб'єктивних чинників на рівень її продуктивності. На основі визначеної концепції професійної виховної діяльності виділено моделі вищих рівнів досліджуваної діяльності, які розглядаються як еталони, вершини, до яких мають прагнути майбутні вчителі. У процесі експерименту застосовано системний та контекстний підходи, за якими вибудовувалася технологія впровадження розробленої дидактичної системи та відбувався перехід від навчальної до професійної діяльності за допомогою діяльнісного модуля (інтегрована якість педагога-вихователя). Модель підготовки вчителя-вихователя вміщувала сукупність модулів (загальнометодологічний, конкретно-методологічний, теоретичний, практичний, соціальний), які розвивали здатність студента розв'язувати професійно орієнтовані

педагогічні задачі, спрямовані на виконання своїх професійних функцій. Ураховуючи вихідні концептуальні засади, було введено поняття "Єдина педагогічна дисципліна", яка вміщувала провідні педагогічні дисципліни. Кожен із її елементів включав необхідні структурні компоненти: мету, зміст, засоби, суб'єкти педагогічного процесу.

Відповідно до поставлених задач дослідження, була розроблена програма експериментальної роботи, мета якої полягала у перевірці ефективності створеної дидактичної системи професійної підготовки майбутнього вчителя та технології її реалізації у навчальному процесу. Під час експерименту студенти вивчали цикл педагогічних дисциплін, типологію виховних задач та методику їх розв'язання, оволодівали новітніми технологіями організації навчальних занять та виховних заходів, і в цілому – закономірностями продуктивної виховної діяльності педагога.

Особлива увага зверталася на оновлення змістового компоненту дидактичної системи, що передбачало поряд з традиційними педагогічними дисциплінами введенням нових педагогічних субдисциплін. До них віднесено дисципліну "Методологія і методи науково-педагогічного дослідження", яка має міждисциплінарний характер і вміщує такі модулі як предмет, мета і завдання цієї дисципліни, особливості процесу наукового пізнання, методологія науково-педагогічних досліджень, теоретичні методи науково-педагогічного дослідження, емпіричні методи науково-педагогічного дослідження, організація і проведення педагогічного дослідження.

Наступна субдисципліна "Методика викладання педагогіки" – включає наступні модулі: предмет і завдання методики викладання педагогіки, розвиток педагогіки як науки і навчального предмета, основи побудови змісту курсу „педагогіка” у вищому педагогічному закладі освіти, знання з педагогіки та їх структура, процес навчання педагогіки, організаційні форми і методи навчання педагогіки, методична характеристика основних розділів курсу педагогіка таких як загальні основи педагогіки школи та історії освіти, теорії та методики виховання; питання теорії освіти і навчання; методика навчання педагогічно обдарованих студентів. Майбутні педагоги засвоюють теоретичні основи розвитку професіоналізму, особливості педагогічної професії, технології педагогічної дії. Основні завдання курсу: розробка оптимального змісту курсу, та механізмів поєднання



основного і спеціального курсів педагогіки з метою вдосконалення професійної підготовки вчителів; забезпечення досягнення студентами якісно нового рівня у засвоєнні знань з педагогічних дисциплін; відбір і систематизація форм, методів і прийомів навчання майбутнього педагога з метою озброєння студентів навичками й уміннями організації навчально-виховної роботи в школі й інших навчально-виховних установах; формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів, вивчення передового досвіду; спонукання майбутніх учителів до педагогічної творчості, допомога їм в узагальненні і поширенні відповідного досвіду.

Спецкурс з андрагогіки введено у зв'язку з потребою кожної дорослої людини навчатися і розвиватися впродовж життя. Спецкурс передбачає низку модулів: проблеми освіти в житті сучасного суспільства; особливості дорослої людини як суб'єкта освіти та навчання; концептуальні засади системи неперервної освіти; соціально-педагогічні аспекти змісту освіти дорослих, її функції, основні принципи освіти дорослих, методи й організація навчання, особливості педагогічної діяльності викладача-андрагога. Студенти включались в активні інноваційні форми навчального процесу. Майбутні магістри осмислюють перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні, усвідомлюють необхідність: розробки законодавчо-правової бази з проблем освіти дорослих; створення на державному рівні умов для неперервного навчання дорослих, поширення дистанційного навчання для дорослих людей; розв'язання кадрових питань, зокрема підготовки андрагогів-фахівців для роботи з дорослими; активного впровадження нетрадиційних форм освіти дорослих тощо.

У процесі підготовки майбутнього педагога до роботи з учнівською молоддю важливу роль відіграє професійна вмілість, що формується під час вивчення різноманітних педагогічних дисциплін. Вона реалізується через систему вмінь, спрямованих на одержання конкретного результату професійної виховної діяльності. До основних умінь, які впливають на продуктивність такої діяльності, відносимо: гностичні, конструктивні, проектувальні, організаторські, комунікативні та ін. На цій основі розроблено систему методів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, які відображають процес пізнання педагогічної професії, особливості її проектування, творчий характер педагогічної діяльності, здатність до

взаємодії із суб'єктами освіти, самоконтролю та рефлексії. Оволодіння майбутніми педагогами розвивальними методами навчання сприяє підвищенню рівня професійної підготовки.

Під час експерименту щодо реалізації розробленої дидактичної системи простежувалася динаміка розвитку професійно-педагогічної спрямованості майбутніх педагогів. Дослідження мотиваційної сфери підтвердило впевненість в обраній професії, задоволеність різними видами практики. За результатами опитування визначено, що 85% опитуваних висловили задоволеність новою технологічною побудовою курсу педагогіки, індекс задоволеності становить 0,53. У процесі педпрактики домінували пізнавальні мотиви, а також мотиви самореалізації, зростає впевненість у власних педагогічних здібностях.

Проаналізовано рівень сформованості виховних умінь за наслідками формувального етапу експерименту. На завершувальному етапі більш чіткіше окреслилися групи студентів за рівнем готовності до виховної діяльності (репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий). Кожен із виділених рівнів у змістовому плані увібрав в себе не тільки діяльнісні, але й особистісні характеристики. У міру набуття професійного досвіду простежуються наступні тенденції: у мотиваційній сфері відбувається перехід від неусвідомлених уявлень про професію педагога-вихователя до більш глибокого розуміння її соціальної значимості; виховуюча спрямованість у діяльності майбутнього педагога характеризується такими якісними змінами: від вольових, орієнтацій у виховній роботі з молоддю до встановлення стосунків співтворчості, співробітництва; у сфері виховної умілості – перехід від неусвідомлених розрізнених знань, умінь у галузі виховної роботи до високорозвиненого комплексу фахових, психолого-педагогічних знань та вмінь. Важливо відзначити, що у процесі навчально-професійної діяльності спостерігаємо прояв виявлених раніше закономірностей продуктивної виховної діяльності педагога, якими оволодівають майбутні вихователі. Загалом експерти відзначають, що рівень підготовленості випускників до виховної роботи за експериментальною системою збільшився майже втричі. Таким чином, можна суттєво підвищити рівень професійної підготовки студентів до продуктивної виховної діяльності шляхом розробки і впровадження у процес навчання розвивальної технології.

Доведено, що для успішного розвитку професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей необхідно: збагачувати зміст педагогічних дисциплін та організовувати науково-дослідну роботу у зазначеному напрямі; під час педпрактики здійснювати виховну роботу духовно-морального спрямування. Майбутнім педагогам слід урахувувати особливості педагогічної професії, що обумовлене рівнем моральної вихованості самого вчителя, його ціннісними орієнтаціями, переконаннями, ідеалами. Тому професійна підготовка має бути спрямована на формування педагогічної культури, етики майбутнього вчителя, його духовно-моральних якостей. Водночас педагогічна освіта націлює на морально достойне життя та діяльність як важливої передумови професійного та особистісного становлення педагога.

У монографії проаналізовано базові поняття і педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку креативності обдарованих дітей. Виділено такі групи умов: науково-педагогічні, історико-педагогічні, організаційно-педагогічні, освітньо-дидактичні. Виявлено найбільш ефективні стратегії навчання обдарованих дітей: прискорення, інтенсифікації, збагачення, індивідуалізації, дослідницьке навчання, проблематизації навчання, соціальної компетенції. Наголошено на необхідності прискорення темпів навчання обдарованих дітей, що значно активізує розкриття творчих ресурсів обдарованості.

У процесі дослідження виявлено важливу роль самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя. Проаналізовано базове поняття "готовність до педагогічної самоосвіти", яке розглядається у вигляді цілісної характеристики особистості вчителя і передбачає сформований комплекс умінь організовувати і здійснювати самоосвіту, а також наявність мети, мотивації (розуміння значимості самоосвіти, вміння проникати у сутність педагогічної проблеми, аналізувати її та конструктивно вирішувати професійно-педагогічні задачі). Відтак, рівень підготовки майбутніх учителів можна суттєво підвищити шляхом створення і впровадження у навчальний процес технології формування самоосвітньої діяльності, яка забезпечує спеціально організований вплив на особистісний та професійний розвиток майбутнього фахівця з урахуванням комплексу умов організації самоосвітньої діяльності у процесі вивчення предметів

педагогічного циклу, педагогічної практики і шляхом залучення студентів до активної самоосвітньої роботи.

У педагогічній літературі зазначено, що в останні роки у зв'язку з інтенсивним розвитком науки, наукова діяльність перетворилася на масову, спостерігається інтенсивний процес проникнення методів і прийомів власне наукової діяльності до інших сфер: освіти, політики, бізнесу і навіть міжособистісних стосунків. Таке зростання наукових досліджень та ускладнення професійно-педагогічної діяльності потребують посилення методологічної підготовки майбутніх фахівців. Останнє розглядають як системотвірний чинник, що забезпечує систематизацію предметних та методичних знань, постає стрижнем особистісного, професійного та наукового розвитку педагога-дослідника. Формування методологічної культури майбутнього педагога має будуватися на засадах системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного гуманістичного, компетентнісного, культурологічного, системного підходів. Дослідження засвідчило, що методологічна культура осучаснює науково-педагогічне мислення, яке має набути випереджувальний характер. Визначені сучасні підходи дають можливість спрогнозувати наукову діяльність молодого дослідника. У центрі уваги постає проблема співвідношення емпатійних, рефлексивних і прогностичних компонентів педагогічного мислення науковців, можливості їх керованого розвитку. Однією з найважливіших характеристик педагогічно орієнтованого мислення молодого дослідника є його установка на моделювання предметної діяльності, включеність в яку забезпечує його особистісний та професійний розвиток.

Таким чином, у монографії досліджено методологічні, теоретичні засади розвитку педагогічної освіти, узагальнено досвід ВНЗ різних регіонів України, обґрунтовано досвід Житомирського державного університету імені Івана Франка, науково-педагогічної школи, виявлено та проаналізовано сучасні тенденції процесу модернізації у системі вищої освіти, цілісно представлено комплекс сучасних наукових підходів, на яких має базуватися педагогічна діяльність учителя та професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя, здійснено певний внесок у розробку теорії вдосконалення професійної виховної діяльності, виявлено сутність та особливості професіоналізму особистості та діяльності педагога-

вихователя, створено ефективну дидактичну систему та технологію її впровадження у навчальний процес ВНЗ, розглянуто й проаналізовано зміст та основні напрями професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

**Перспективні напрями дослідження:** підвищення статусу педагогічної професії у суспільстві; відбір на педагогічні професії педагогічно обдарованої молоді, фундаментальна розробка теоретико-методологічних засад професійно педагогічної освіти, вдосконалення її терміносистеми; створення цілісної концепції педагогічної освіти в Україні, посилення міждисциплінарних досліджень у теорії та практики педагогічної освіти, розробка ціннісно-сміслових детермінант професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, зокрема оволодіння ними основами професійної компетентності на засадах духовно-моральних цінностей; подальша розробка сучасного навчально-методичного забезпечення.

## ПРО АВТОРА

---



Дубасенюк Олександра Антонівна, доктор педагогічних наук, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка, дійсний член Міжнародної академії акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург, Росія), дійсний член Української Академії Акмеології, дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки (Україна), голова спеціалізованої вченої ради Д 14.053.01 із захисту дисертацій з педагогіки у Житомирському державному університеті, керівник наукової школи ***"Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів"***.

**Дата народження:** 27 травня 1945р., м. Луганськ.

**Освіта, наукові звання:** вища, учитель фізики і математики, Луганський педагогічний інститут імені Т.Г. Шевченка (1969),

кандидат педагогічних наук (1978), доктор педагогічних наук (1996), професор кафедри педагогіки (2001).

**Наукові посади:** викладач кафедри педагогіки Луганського педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка (1971-1980 рр.); старший викладач кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного інституту (1980-1988); доцент, завідувач кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного інституту, а згодом Житомирського державного педагогічного університету ім. Івана Франка (1988-2001 рр.); проректор з наукової роботи, міжнародних та регіональних зв'язків Житомирського державного педагогічного університету ім. Івана Франка (2001-2008 рр.), професор кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного університету ім. Івана Франка (з 2008 р.).

**Наукові інтереси:** проблеми комплексного вивчення людини, проблеми професійно-педагогічної освіти, теорія і практика виховної діяльності педагога, духовно-моральне виховання особистості майбутнього педагога, креативні технології у вищому навчальному закладі; інноваційні освітні та виховні технології, освіта і виховання дорослих.

**Наукові та науково-методичні праці:** опубліковано понад 500 наукових та науково-методичних праць, у тому числі 7 одноосібних та 21 колективна монографія, одноосібно та у співавторстві 26 навчальних посібників, 24 методичних рекомендацій і навчальних програм, 30 збірників наукових праць (редагування, понад 300 статей у науково-методичних збірниках і наукових часописах). Основні монографічні роботи "Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога" (1994), "Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя" (1995), "Професійна виховна діяльність педагога: досвід порівняльного дослідження" (2002), "Теорія і практика виховної діяльності педагога" (2005), "Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід" (2009) та навчальні видання: "Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів" (2001), "Практичні завдання та задачі з курсу педагогіки" (2003), "Практикум з педагогіки" (1996, 2004, 2007), "Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія" (2010), "Методика викладання педагогіки" (2008, 2012, 2014). Під керівництвом проф. О.А. Дубасенюк

опубліковано 12 колективних монографій (1996-2015 рр.) з проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Професор О.А. Дубасенюк протягом двох десятиліть успішно здійснює наукове керівництво аспірантами та докторантами. Під керівництвом вченого захищено 7 докторських та 19 кандидатських дисертацій.

**Участь у наукових і громадських організаціях:** доповіді на міжнародних симпозіумах, форумах у м. Варшаві, Кракові, Лигниці, Москві, Санкт-Петербурзі, Вільнюсі та міжнародних і всеукраїнських конференціях у м. Києві, Вінниці, Хмельницькому, Харкові, Житомирі, Полтаві, Чернівцях, Івана-Франківську, Тернополі, Луганську, Черкасах, Рівному з напрямів: професійно-педагогічна освіта, технології професійно-педагогічної та соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів, актуальні проблеми освіти у контексті процесів глобалізації та євроінтеграції, духовно-моральне виховання особистості. Професор О.А. Дубасенюк – головний редактор наукового часопису "Андрагогічний вісник", член наукової ради збірника наукових праць «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи», член редакційної колегії журналів "Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка", "Українська полоністика", "Креативна педагогіка" та ін., член спеціалізованої наукової ради із захисту докторських дисертацій з педагогіки Д 26.451.01 в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, член Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні.

**Нагороди та почесні звання:** "Відмінник народної освіти" (1985 р.), Почесна грамота Міністерства освіти і науки України" (1999 р., 2001 р., 2014 р.), Нагрудний знак Міністерства освіти і науки України "Софія Русова" (2005 р.), "Почесна грамота Академії педагогічних наук України" (2007 р.), Нагрудний знак Академії педагогічних наук України "Ушинський К.Д." (2009 р.), Нагрудний знак Міністерства освіти і науки України "За наукові досягнення" (2009 р.), медаль Національної академії педагогічних наук України "Григорій Сковорода" (2015 р.), Срібна медаль "Василь Зеньковський" (Диплом лауреата в номінації "За значний особистий внесок в розвиток педагогічної науки" 2015 р.). Науковець року ЖДУ імені Івана Франка у 2011, 2013, 2014 роках.





**Наукове видання**

**ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА  
ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ: МЕТОДОЛОГІЯ,  
ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА**

**Том. 2**

**ДУБАСЕНЮК Олександра Антонівна**

Науковий редактор	Олександра Дубасенюк
Технічний редактор	Олександр Вознюк (alezvoz@ukr.net)
Комп'ютерний набір	Олександр Вознюк
Дизайн обкладинки	Сергій Горобець (b6b12@mail.ru)

Надруковано з оригінал-макету автора

Підписано до друку \_\_.15. Формат 60х90/8. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.  
Ум. друк. арк. \_\_. Обл. вид. арк. \_\_. Наклад 300. Зам.

---

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка  
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 240  
Свідоцтво про державну реєстрацію:  
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.  
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua